



Enseigner les arts plastiques : contexte, représentations et valeurs

Christiane Gerber Herth

► To cite this version:

Christiane Gerber Herth. Enseigner les arts plastiques : contexte, représentations et valeurs. Art et histoire de l'art. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2014. Français. NNT : 2014PA010551 . tel-01233857

HAL Id: tel-01233857

<https://theses.hal.science/tel-01233857>

Submitted on 25 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PARIS I PANTHÉON – SORBONNE

UFR ARTS PLASTIQUES ET SCIENCES DE L'ART

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR EN ARTS & SCIENCES DE L'ART
Spécialité Études culturelles

présentée et soutenue publiquement le 3 décembre 2014 par

Christiane HERTH - GERBER

Titre :

Enseigner les arts plastiques au collège :
contexte, représentations et valeurs

Directeur de recherche

Bernard DARRAS

JURY

M. Pierre BAQUÉ, Professeur, Expert

Mme Anne BARRÈRE, Professeur à l'Université Paris 5 René Descartes, Rapporteur et
Présidente du jury

M. Bernard DARRAS, Professeur à l'Université Paris1 Panthéon-Sorbonne,
Directeur de Recherche

Mme Sandrine MORSILLO, Maître de conférence HDR à l'Université
Paris1 Panthéon-Sorbonne

M. René RICKENMANN, Professeur à l'Université de Genève, Rapporteur

RESUME

L'objet de notre recherche est l'étude des représentations et des valeurs des professeurs d'arts plastiques, non pas pour elles-mêmes, mais dans leur rapport à la construction idéologique de la discipline. Les récits des arts plastiques cultivent l'image d'une discipline différente des autres au sein de l'espace scolaire. Cette différence reposerait sur son ancrage dans le champ artistique. Notre analyse cherche à éclairer les tensions entre les valeurs artistiques et scolaires dans le contexte des pratiques et des représentations des professeurs. Elle touche donc à deux échelles : celle, large, de la discipline telle qu'elle s'est construite dans l'histoire et dans les textes, et celle, plus restreinte, des représentations individuelles que les professeurs se font de leur métier. Sa démarche est qualitative et s'appuie sur des données principalement issues d'une trentaine d'entretiens, menés avec des professeurs de collège. L'étude intègre, par ailleurs, une dimension comparative grâce à la mise en regard de caractéristiques précises des contextes français et allemand. Cette comparaison est un moyen nécessaire de prendre du recul et de faire apparaître les spécificités de la situation française.

Mots-clefs

Arts plastiques - Identité professionnelle – Didactique – Construction idéologique – Créativité - Technique enseignement du dessin -

ABSTRACT

The aim of our PhD thesis is to study the representations and the values of French “art plastiques” teachers and the way they position themselves in relation to the ideological construction underlining their discipline. The different narratives of the “arts plastiques” foster the image of a discipline that claims to be different from its sisters in the educational space, mainly because its roots are grounded in the artistic field. Our analysis aims to shed some light on the tensions that affect the artistic and educational values of the teachers' practices and representations. It considers two scales : the first one examines the broader level of the discipline's historical construction, mainly through text. The second one takes a more narrow look at the individual representations which the teachers have of their work. Its approach is qualitative and is mainly based on data collected during thirty interviews with Junior High school teachers. In addition, the study has a comparative dimension since it also compares certain precise features of the French and German systems. This comparison serves as a necessary means of standing back, in order to bring up the specificities of the French situation.

Keywords

Visual arts – professional identity – didactics – creativity – technique – teaching of drawing

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à mon directeur de thèse, Bernard Darras, qui a accepté de diriger cette thèse, pour sa confiance et ses conseils qui m'ont permis de progresser tout au long de cette recherche.

Je remercie également Anne Barrère, René Rickenmann, Sandrine Morsillo et Pierre Baqué d'avoir accepté de lire et juger ce travail ainsi que d'avoir honoré sa soutenance de leur présence.

Je remercie Christian Vieaux, inspecteur général, et Marie-Françoise Chavanne, IPR d'arts plastiques, qui m'ont permis de compléter mes données.

Je tiens à remercier les professeurs d'arts plastiques qui ont répondu à mes demandes d'entretien, en France et en Allemagne, pour leur disponibilité et leur confiance. Leur générosité, leur humour souvent, ont fait des entretiens des moments passionnants.

Mes remerciements vont aussi aux amis et collègues, français et étrangers, qui dans nos discussions informelles m'ont aidée à clarifier mes questions :

Jacqueline Guiyoule, pour son amitié et nos intéressantes discussions.

Ernst Wagner qui a facilité les contacts avec les professeurs allemands.

Franz Billmayer, Gabriella Pataky et l'ensemble du groupe EnVIL, pour leur accueil dans l'équipe et les perspectives de poursuite de la réflexion à l'échelle européenne.

Un grand merci à Carl Trémoureux qui a eu la curiosité et la patience de relire ce texte avec attention.

Merci à Thomas, mon fils, relecteur et correcteur objectif, aide technique et présence affectueuse.

Et bien sûr, merci à Hans, pour ses encouragements et sa présence complice.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	8
Chapitre 1	14
PRÉSENTATION DU DOMAINE.....	14
Conceptions et objectifs : points de consensus.....	14
Situation dans l'institution scolaire	18
Chapitre 2	26
ÉTAT DE LA RECHERCHE.....	26
Présentation	26
I. Répartition quantitative et temporelle.....	26
1. Critères de sélection des textes.....	26
2. Période d'étude et repères	27
3. Répartition des textes retenus.....	29
II. Points de vues sur la discipline et ses évolutions.....	31
1. États des pratiques et représentations des professeurs	31
2. Du côté des élèves, besoins, attentes et perception du cours	36
3. Le rapport entre art et pédagogie	39
3.1. Les enjeux pour la discipline	39
3.2. Le choix de la référence à l'art contemporain	41
3.3. Artiste/enseignant : considérations statutaires et identitaires	43
3.4. Points de vues dissonants sur l'ancrage à l'art	45
III. Regards sur l'exercice du métier.....	50
IV. Conclusions intermédiaires et observations.....	51
V. Éléments d'une construction idéologique.....	55
1. Le jeu des acteurs	58
2. L'imaginaire des arts plastiques	62
2.1. Contexte de la naissance et orientations de la discipline	62
2.2. Un récit national.....	64
2.3. Identité disciplinaire et luttes territoriales.....	67
2.4. L'artistique comme avènement : fondements de l'opposition artistique - culturel.....	72
2.5. Règles, principes et des interdits du champ	74
2.6. Une <i>indiscipline</i> par nature (frottements avec l'institution).....	76
2.7. Innovation artistique et innovation pédagogique	79
Conclusion.....	83
Chapitre 3	86
PROGRAMME DE RECHERCHE.....	86
I. Des questions initiales à la problématique de la recherche	86
II. Problématique et questions de recherche	88
III. Parti-pris méthodologiques.....	90

1. Choix de l'approche compréhensive	90
2. Délimitation du périmètre de l'étude : le collège	92
III. Mise en œuvre de la recherche, points de méthode.....	94
1. Recueil des données.....	94
2. Constitution de l'échantillon des entretiens individuels en France.....	95
3. Questions des entretiens	96
4. Traitement des données des entretiens.....	97
5. Entretiens individuels allemands : échantillon et traitement des données	99
IV. Récit à la première personne	99
Chapitre 4.....	110
MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE	110
Présentation	110
Partie 1.....	111
Des principes aux situations : analyses théoriques et points de vue des acteurs	111
Présentation	111
I. Formes scolaires de l'artistique et valeurs.....	114
1. La forme scolaire et ses valeurs.....	114
2. Formes scolaires de l'artistique et conception de l'activité de l'élève	116
3. Le cours en proposition : principes et analyse du modèle didactique.....	119
4. La dimension artistique et ses limites	123
II. Situations de cours et inégalités - Éclairage par la conception des pédagogies invisibles	125
1. Pertinence des notions de réussite et de difficulté en arts plastiques.....	129
2. L'espace du cours comme microclimat.....	130
3. Conception de l'activité et minoration des savoirs	132
4. La part de l'implicite.....	136
5. L'apprentissage de la conformité (intérieurisation des normes).....	141
6. Le primat de l'idée et la conception de la créativité	145
7. L'illusion de la facilité (et de la réussite de tous).....	150
III. Des manières d'apprendre et de transmettre : principes et interdits.....	152
1. Modèle, copie et imitation.....	152
2. La récurrence de l'autrement	155
3. Arts plastiques et technicité : examen d'un rapport ambivalent	157
3.1. Définitions	158
3.2. Les raisons artistiques du clivage art - technique.....	159
3.3. Technique et pratiques d'évitement.....	161
3.4. Le cas du dessin.....	162
3.4.1. Les raisons d'un statut problématique dans les contenus d'enseignement.....	162
3.4.2. Le dessin dans les textes actuels.....	165
3.4.3. La prise en compte des représentations et des attentes des élèves	170
Conclusion intermédiaire	180
Partie 2	182
Analyse et interprétation des données	182

Présentation	182
I. Questions statutaires et de territoire	186
1. Affirmations territoriales et identité de la discipline	186
2. Concurrences disciplinaires et modalités d'approche des œuvres	188
3. Précisions sur les positions de défense	194
4. Consensus sur le déficit de reconnaissance institutionnelle.....	195
5. L'optionnel et les risques pour l'avenir de la discipline.....	197
6. Dans l'établissement : conditions d'exercice, engagement et reconnaissance.....	202
7. La compatibilité ou l'incompatibilité avec la forme scolaire.....	209
8. Les bénéfices de la non participation au jeu scolaire	210
9. Les points de vue sur les programmes et textes de référence.....	212
II. Différence, singularité, liberté : retour sur des éléments de l'imaginaire de la discipline.....	213
1. Une discipline différente ?	213
2. La non - scolarité de la discipline	219
3. Sclolarité et idéal de singularité	222
4. Le regard différent du professeur	225
5.1. Art et choix du métier	229
5.2. La dimension artistique de l'exercice professionnel.....	233
III. Les arrangements avec le prescrit	239
Conclusion intermédiaire	244
Chapitre 5	246
APPORTS DE LA CONFRONTATION AVEC LA SITUATION ALLEMANDE.....	246
Présentation	246
I. Motifs de la confrontation des contextes et attentes	246
II. Caractéristiques structurelles et socio-historiques.....	247
III. Les formes du débat sur les arts visuels en Allemagne	250
IV. Diversité des statuts des professeurs d'arts visuels allemands.....	252
V. Analyse des données des entretiens.....	254
1. Formes d'expression de la singularité et questions territoriales	254
2. L'ancrage dans le champ artistique	256
3. Appréciation des hiérarchies, contraintes et libertés.....	260
Chapitre 6	263
SYNTHÈSE ET CONCLUSION.....	263
I. Les valeurs respectives des savoirs académiques et pédagogiques	263
II. Les conceptions éducatives et les modèles explicatifs du contexte.....	266
1. La logique de rupture et l'anticipation de l'impuissance	267
2. L' « autrement » en arts plastiques : une version de la position défensive de l'école ?	268
3. La hiérarchie entre dire et faire	269
II. Pistes d'évolution et conclusion.....	271
TABLEAU DES FIGURES.....	275
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	277
INDEX.....	287
ANNEXES.....	289
Annexe 1 : textes, listes des professeurs, entretien avec M-F Chavanne	
Annexe 2 : entretiens français	
Annexe 3 : entretiens allemands	

INTRODUCTION

Camille est professeur d'arts plastiques depuis onze ans. C'est une jeune femme d'une trentaine d'années, titulaire du Capes et récemment de l'agrégation. Après ses premières années d'enseignement dans un collège de banlieue classé en zone prioritaire, elle enseigne à présent dans un petit collège situé dans l'ouest parisien qui accueille une population favorisée. Au moment de notre entretien, elle traverse un moment de fort découragement et de doute quant au sens de son activité :

« Je traverse une période assez pénible de remise en question parce que c'est pas seulement bricoler ses séances pour les adapter, c'est des questions qui tiennent à... je dirais, une forme d'éthique, c'est un grand mot mais... une conception de la discipline que je n'arrive pas à... les choses qui me paraissent primordiales, notamment la capacité à utiliser ses propres ressources, à utiliser son esprit critique, à accepter, à remédier aux problèmes en fonction des moyens qu'on a, la capacité à s'adapter, toutes ces choses nécessaires pas seulement en arts plastiques mais d'une manière générale, je n'arrive pas à les inculquer. »

Pendant plus de deux heures, elle évoque sa trajectoire personnelle et ce qui fonde son engagement dans le métier, ce qu'elle essaie de transmettre et les solutions qu'elle tente de trouver à ce qu'elle considère pour le moment comme une impasse. Dans l'établissement précédent, elle voyait mieux le sens de son travail, parce que les élèves avaient un besoin impérieux d'un espace de respiration. Ils trouvaient en arts plastiques une compensation aux difficultés de tous ordres vécues ailleurs et le manifestaient par leur manière de s'engager dans l'activité. Ses élèves actuels se comportent dans son cours comme dans les cours ordinaires et Camille se questionne sur leur comportement.

Comme la plupart des professeurs d'arts plastiques que nous avons rencontrés pour notre étude et ceux que nous côtoyons au quotidien dans le cadre de notre exercice professionnel, Camille a une haute opinion du potentiel du cours d'arts plastiques et elle

parle avec conviction des finalités éducatives du cours. Elle décrit comment le réel oppose obstinément un démenti à l'image idéalisée du cours d'arts plastiques comme d'un espace à part au sein de l'école, mais simultanément, elle adhère à cette image qui vient constamment s'interposer, comme en surimpression de sa lecture des situations. Son discours oscille entre la prise de distance et l'adhésion. En définitive, ses questions et ses doutes exprimés durant notre entretien ainsi que les esquisses de solutions qu'elle imagine tournent toutes autour de l'incapacité dans laquelle elle se trouve d'accepter l'écart entre sa conception idéale du cours et le réel.

Notre recherche s'intéresse à cet écart. Nous étudions la manière dont les représentations et les valeurs des professeurs affectent son interprétation et sa rationalisation. Nos questions de recherche sont intimement liées à notre parcours et à notre expérience professionnelle. D'abord professeur d'arts plastiques puis formatrice (de professeurs d'arts plastiques et de professeurs des écoles) notre projet d'écrire sur ce sujet a été soutenu depuis de nombreuses années par notre constat récurrent de la disjonction et des tensions entre l'image idéalisée du cours d'arts plastiques et son déroulement effectif.

Ce qui nous interroge n'est pas tant l'existence de l'écart que nous avons nous-même vécu et que nous observons maintenant dans les situations de formation, que les formes prises par sa rationalisation. En effet, quel que soit le domaine d'enseignement, il existe toujours un écart entre le curriculum prescrit et le réalisé. Comme le développe Perrenoud dans ses ouvrages, il est inhérent à la nature des textes programmatiques qui, par définition, ne font que définir une trame. Toute mise en œuvre de la trame par les professeurs introduit, en même temps que des variables liées aux gestes professionnels, une part d'interprétation. Elle engage des représentations et des valeurs, elle prend en compte le contexte, elle fait intervenir de diverses façons l'accord ou le désaccord avec les principes qui sous-tendent la trame programmatique.

Pour aborder les interprétations des professeurs, il est ainsi nécessaire de prendre en considération deux niveaux. Le premier est le niveau institutionnel de l'élaboration des principes et de la construction identitaire de la discipline d'enseignement. Le second niveau est celui des individus, de la complexité des déterminations et des prises de distances individuelles : comment les débats internes se situent-ils par rapport aux discours du collectif et aux expériences partagées ?

Notre étude aborde notamment les manières dont la dimension artistique entre en jeu en tant que cadre explicatif dans chacun de ces deux niveaux. Elle montre comment la conception d'une expérience des élèves transcendée par la dimension artistique brouille les questions « scolaires » ordinaires de niveau d'acquisition, de transmission et d'apprentissage. Qu'apprend-on en arts plastiques ? Nous tentons de démêler comment le jeu complexe des représentations au sein de la discipline conduit à intérioriser un degré acceptable d'inefficacité.

Notre projet étant de traiter de l'intériorisation de l'extérieur par les individus, nous avons cherché quel fil tirer pour dépasser l'inventaire des interprétations individuelles dans une approche qui préserve la complexité. Notre démarche adopte la conception développée par Lahire (1998 ; 2013) d'un individu multidéterminé et multisocialisé, sur lequel s'exercent les poids des contextes d'expérience. Lahire considère que pour comprendre un ensemble de propriétés réunies en un individu, il est nécessaire de prendre en compte à la fois ce qui le rend singulier et ce qui l'unit aux autres, d'envisager toutes les dimensions qui se recoupent au sein de l'individu et dans ses rapports avec les contextes qui structurent ses actions et ses interprétations : le parcours biographique, l'expérience professionnelle, les rencontres, la formation, l'appartenance à une catégorie socio-économique, et à un autre niveau, les rapports de force entre les classes sociales, les intérêts communs du collectif d'appartenance, les éléments structurels du contexte d'action, les possibilités individuelles de variation, etc. Lahire emploie la métaphore du pli : chaque individu est comparable, dit-il, à une feuille froissée d'une façon singulière et « le chercheur qui s'intéresse à des acteurs particuliers retrouve en chacun d'eux le produit de l'ensemble des plissements de l'espace social » (Lahire, 2013, p. 15).

Quels sont les apports de notre recherche ? A l'échelle globale du système, repérer les conceptions et les valeurs des professeurs en activité prend tout son sens dans l'évolution qui touche le contexte scolaire et éducatif. Notre étude prend place à un moment de transition et de transformation de la discipline d'enseignement. Nous consacrons la première partie de la recherche à revenir sur les enjeux de la rénovation de la discipline après 1968, à sa construction idéologique. Nous nous attachons au jeu des acteurs et aux rapports de forces qui ont déterminé et déterminent toujours le contexte d'activité, les orientations et les principes auxquels les professeurs se réfèrent.

Les études sur le métier de professeur voient actuellement le développement des approches qui analysent les constructions identitaires, les reconfigurations au fil de l'exercice professionnel. S'agissant des conceptions et des représentations des enseignants, Rayou et Van Zanten (2004) prédisent un changement massif des enseignants nouvellement entrés dans le métier. S'ils affirment que depuis les années 2000 ceux-ci n'ont plus rien à voir avec ceux de la génération précédente des « héritiers de la révolution 68 », c'est essentiellement en raison d'une évolution de nature éthique¹ et qui se situe à l'échelle des conceptions du métier et du système. Les professeurs ont pris leurs distances avec la sacralisation de l'école et avec une conception d'un métier fondé sur la vocation. Entre la vocation et sa dimension double, qualités morales et savoirs disciplinaires, Tardif et Lessard (2004) montrent que la manière d'envisager le métier évolue vers une conception qui ramène progressivement le métier d'enseignant à une image de métier intégrant une dimension technique et de professionnalité accrue. Les questions de transmission, de rapport au savoir, de conception de ses missions de professeur, que nous abordons dans la première partie de la recherche, contribuent à identifier comment les arts plastiques suivent ce mouvement ou s'y opposent.

A l'échelle des individus, la contribution de notre recherche sera de proposer une image ponctuellement dépliée sur des aspects encore peu étudiés. Notre étude est complémentaire d'études existantes qui situent leur approche à l'échelle individuelle par une entrée didactique ou à dominante psychologique.

Nous avons adopté une approche compréhensive qui repose essentiellement sur l'analyse de données issues de plusieurs groupes d'entretiens. Au-delà de ce corpus, nous prenons également en compte des données extraites de rapports d'inspections. La recherche comporte une dimension comparative, à travers la confrontation sur quelques points précis des situations française et allemande. Par décentrement et effet de miroir, il s'agissait d'adopter un angle de vue renouvelé sur le contexte français. Les conceptions artistiques et éducatives allemande et française sont à la fois suffisamment proches et distinctes pour que la série d'entretiens avec les professeurs allemands puisse faire office de groupe témoin et de révélateur. La confrontation a de fait pointé des

¹ Les évolutions peuvent passer inaperçues si on s'en tient aux seuls chiffres : en apparence, le recrutement n'a pas subi de bouleversement en terme d'origines socio-culturelles, de répartition hommes/femmes ou de classe d'âge.

caractéristiques locales qui, du fait de notre propre situation au sein du contexte français, pouvaient sembler aller de soi.

Notre texte est composé de six chapitres, organisés comme suit après cette introduction :

Le premier chapitre est consacré à la situation des arts plastiques dans l'espace institutionnel. Nous y dessinons un état des lieux qui considère les aspects concrets et symboliques de l'inscription des arts plastiques dans l'institution scolaire.

Le deuxième chapitre expose l'état de la littérature. Il est centré sur les textes qui traitent des questions en lien avec les conceptions de la discipline et les représentations des acteurs. Nous avons étudié les textes qui, depuis la rénovation de la discipline, abordent en les questionnant, les conceptions, les perceptions et les effets de cet enseignement. L'étude se poursuit par une explicitation de la genèse et des conditions d'élaboration des récits que les professeurs s'approprient en entrant dans le métier. Elle retrace dans ses grandes lignes l'histoire et expose *les* histoires et les rapports de force dont le champ de la discipline d'enseignement a été le théâtre.

Le chapitre trois expose notre programme de recherche et les points de méthode. Il reprend nos questions initiales et énonce les questions de recherche : sur quelles valeurs les professeurs fondent-ils leur interprétation des situations ? Comment l'adhésion aux valeurs et les prises de distances jouent-elles dans leur positionnement à l'égard des récits et des principes de la discipline ?

Le chapitre quatre présente la recherche en deux parties distinctes correspondant à deux échelles de questionnement. La première partie concerne le niveau de la discipline et des pratiques. Elle expose et analyse les principes et les pratiques au regard des réflexions des sciences de l'éducation et de la sociologie des inégalités. Elle intègre également des réflexions d'ordre didactique pour examiner les logiques à l'œuvre dans les pratiques d'enseignement. Nous analysons tout particulièrement les principes qui sous-tendent ce qui fut un modèle didactique dominant : le « cours en proposition ». La deuxième partie du chapitre situe l'étude à l'échelle des individus à travers l'analyse des données issues des entretiens compréhensifs. L'analyse est organisée en thèmes principaux et sous-thèmes que nous référons au modèle des cités développé par Boltanski et Thévenot (1991).

Le chapitre cinq porte sur le contexte allemand. Il présente le traitement des données issues d'entretiens avec des professeurs allemands. Après un exposé des traits

principaux du contexte éducatif et de l'enseignement des arts visuels en Allemagne, nous exposons l'analyse des entretiens. Elle confirme le poids du contexte et de l'histoire longue dans les déterminations à l'échelle des actions et interprétations individuelles.

Le chapitre six revient sur les questions de recherche et présente les conclusions et apports de notre étude.

L'image qui ressort de l'étude peut paraître désenchantée. Aussi revenons-nous, pour conclure cette introduction, sur un aspect qui complète la liste des apports de la recherche énoncée précédemment. Nous nous sommes engagée dans la recherche avec la conviction qu'il fallait prendre au sérieux l'expérience et la parole des professeurs. Notre étude montre qu'à leur échelle, ils engagent des évolutions et développent des stratégies pour donner du sens à leur activité. L'enjeu sera finalement de savoir les entendre et saisir ces évolutions à l'échelle de l'institution. Les discours sur l'impact de l'éducation artistique lient souvent l'efficacité des enseignements aux moyens et aux conditions matérielles. Ces enseignements souffrent effectivement d'une insuffisance chronique de moyens dont il n'est pas question ici de nier l'importance. Mais notre étude montre qu'à côté de la question des moyens, celle de la signification partagée est d'égale importance. Une de nos contributions pourra être de rappeler que penser les évolutions sur le terrain nécessite de prendre en compte l'une et l'autre. Cette remarque pose simultanément les limites de la présente étude et les perspectives de son prolongement : à côté de l'expérience et la parole des professeurs, il manque des études qui prendraient également au sérieux les expériences et la parole des élèves en cours d'arts plastiques. Elles restent à conduire.

Chapitre 1

PRÉSENTATION DU DOMAINE

Cette première partie propose une forme de cartographie du domaine de recherche, un point sur la situation des arts plastiques. Nous y traitons de la place occupée par les arts plastiques, concrètement et symboliquement, dans l'espace institutionnel. Nous verrons comment ils se définissent par rapport aux diverses conceptions des enseignements artistiques en vigueur. Enfin, nous nous interrogerons sur leur place, perçue ou réelle, dans les parcours des élèves et dans les représentations.

Conceptions et objectifs : points de consensus

Les arts plastiques appartiennent, dans l'enseignement français, au groupe des enseignements artistiques et culturels. Le groupe est constitué de six autres disciplines : arts appliqués, musique, théâtre, danse, cinéma et histoire des arts.

Si l'on considère la situation au-delà de nos frontières, on peut noter que l'enseignement artistique est présent dans les programmes d'enseignement de presque tous les États². Au sein de ces programmes, les enseignements, du dessin, des arts plastiques, des arts visuels, *visual education*, etc. constituent avec l'enseignement musical les deux domaines toujours présents dans le curriculum. Ils constituent des fondamentaux, des incontournables. Autour de ces deux enseignements, l'offre des autres matières artistiques présente des variations qui peuvent être importantes en fonction des histoires et des contextes nationaux, des parti-pris culturels et des niveaux de développement³.

Les arts plastiques partagent les principes généraux – et généreux – de l'ensemble des enseignements artistiques. Ces principes sont développés dans les

² En 2006 elle est obligatoire dans 84% des pays (cf. le dossier consacré à un état international de l'éducation artistique par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) : *L'éducation artistique, Revue Internationale d'Éducation*, 42.

³ L'état des lieux international des enseignements artistiques dressé par Bamford (2006a, 2006b) ou la cartographie des contenus et orientations des enseignements artistiques dessinée par Stankiewicz (2007, 2009) développent les corrélations entre ces variables et la sélection de contenus et de pratiques artistiques opérés dans les programmes d'enseignement.

programmes officiels, discours de cadrage et d'intentions. Si l'on se réfère aux discours sur le développement de l'enseignement artistique, les nombreux rapports relatifs aux arts et à la culture à l'école qui dressent un état des lieux ou émettent des préconisations, aucun système éducatif de par le monde n'a jamais accordé et n'accorde jamais aux enseignements artistiques la place et les moyens dont ils ont besoin au regard de leurs objectifs. La demande de « plus d'art » y est récurrente, adossée en général au constat que la situation du terrain est insatisfaisante⁴. L'affirmation de la nécessité d'un renforcement de l'enseignement artistique fait consensus, comme le souligne Kerlan (2007) :

« On ne trouverait guère aujourd'hui d'enseignants, de responsables pédagogiques, d'hommes politiques, qui ne jugeraient bon d'y consentir : l'art doit avoir sa place dans l'école, (...) l'art à l'école et, plus largement, la légitimité éducative des pratiques artistiques et culturelles, semblent faire l'objet d'un rare consensus. » (Kerlan, 2007, p. 83)

Les raisons de ce consensus sont multiples. Elles vont du général vers l'individuel, de considérations sur l'organisation de la vie collective à des objectifs liés à l'épanouissement individuel.

L'objectif avoué de l'éducation artistique est le partage d'un héritage culturel. Elle est considérée comme un moyen privilégié de construction d'une culture commune et de prise de conscience d'une appartenance. La réduction des inégalités d'accès au patrimoine et aux connaissances artistiques ainsi que l'ouverture culturelle, constituent par conséquent deux objectifs majeurs. Ils représentent la garantie de l'inclusion et de l'intégration possible dans une communauté de références et de valeurs. La définition des éléments qu'il y a lieu de considérer comme emblématiques et qui constituent cette culture commune est, par contre, moins consensuelle. Ainsi, et pour n'aborder que ce seul point de tension parmi de nombreux autres, le périmètre des savoirs à aborder dans le cadre de la culture commune est instable. Cette instabilité tient notamment à la variation de l'équilibre entre la part du patrimonial et celle du contemporain. Il évolue au gré de redéfinitions périodiques des priorités locales qui font pencher la balance

⁴ Baqué (2011) identifie sur vingt ans, entre 1984 et 2005, huit rapports consacrés spécifiquement à la formation artistique des jeunes publics sur temps scolaire et extrascolaire, et en expose les constantes au rang desquelles figurent : la très grande diversité des situations à l'échelle européenne, la faible prise en compte dans les études du niveau universitaire, l'écart entre « les discours ambitieux et les bilans triomphants » et la situation effective sur le terrain.

tantôt d'un côté, tantôt de l'autre. Les motifs de ces variations ne sont d'ailleurs pas nécessairement lisibles par les acteurs de terrain, qui peuvent considérer les évolutions comme plus ou moins justifiées ou arbitraires.

Un autre point de consensus découle de la notion de culture commune. C'est l'idée que, via l'éducation artistique, il est question de démocratisation. L'éducation artistique ne garantirait pas seulement l'intégration dans une communauté à travers le partage de valeurs, mais constituerait aussi un vecteur privilégié d'équité sociale. L'objectif de démocratisation des enseignements artistiques passe par deux canaux : l'appropriation de références communes, sous forme de connaissances spécifiques au domaine, ainsi que les pratiques artistiques. L'accès individuel à une activité de production (la pratique du dessin, de la peinture, de la photographie, de vidéo, etc.) est un moyen de participer à l'environnement culturel en position d'acteur, plutôt que de spectateur ou de consommateur des productions d'autrui.

Il peut paraître étrange de le relever tant cela semble tenir de l'évidence : le point commun des enseignements artistiques est qu'on y pratique. Quelles que soient les dominantes ou les orientations, que l'on soit dans le cadre de l'enseignement ou de l'éducation artistique, du dessin, des arts visuels ou des arts plastiques, on y apprend en faisant. Il n'y a, à ce jour, aucun enseignement artistique sans production par l'élève : la pratique est consubstantielle de cet enseignement. Les programmes et les modèles didactiques établissent un lien causal entre faire et apprendre.

Cette pratique est aujourd'hui pensée en référence au champ artistique. Les objectifs des disciplines artistiques établissent un lien étroit entre, d'une part, la connaissance et la compréhension des expressions artistiques passées et présentes, et d'autre part, la pratique des élèves. Par ce lien, l'éducation artistique a deux ambitions : celle de la construction identitaire, par le jeu des références communes, et celle de donner les éléments d'une compréhension de l'expérience humaine dans sa dimension considérée comme la plus élevée et la plus intense.

Enseignement ou éducation ? Entre l'école primaire (éducation artistique et arts visuels) et le niveau secondaire (enseignement artistique et des arts plastiques) les termes diffèrent. Ils ne sont pas synonymes. Ainsi, les disciplines scolaires peuvent être classées en deux catégories : celles qui instruisent et celles qui éduquent⁵. On enseigne

⁵ Selon Garcia (2013, p. 22) : « La sémantique aide à distinguer deux catégories d'enseignement (...) celle qui englobe les disciplines d'éducation est finalement la seule qui suscite les termes de « savoir-être », d'« animation » et de « facultatif ».

les mathématiques, on éduque à l'art⁶. Les contenus et modalités d'enseignement sont déterminés par l'appartenance à l'un ou l'autre de ces deux groupes. L'éducation renvoie à un processus global qui embrasse les connaissances et leur transmission et les intègre dans une formation de l'individu. Éduquer concerne également le goût, le désir, les comportements et les conduites⁷. Reboul (2011) la définit de la manière suivante :

« L'éducation est l'action qui permet à un être humain de développer ses aptitudes physiques et intellectuelles ainsi que ses sentiments sociaux, esthétiques et moraux, dans le but d'accomplir autant que possible sa tâche d'homme ; c'est aussi le résultat de cette action ». (Reboul, 2011, p. 12)

On peut éduquer l'individu de manière globale ou s'attacher à éduquer au sein d'un champ restreint : celui de l'éducation physique, de l'éducation artistique ; en référence à cette définition, les objectifs des arts plastiques les placent du côté de l'éducation, à mi-distance, dans un équilibre variable en fonction des programmes en vigueur, entre une éducation *à* l'art et une éducation *par* l'art.

L'éducation à l'art peut se définir comme un enseignement intégrant des visées éducatives au moyen de la confrontation avec l'art, sa connaissance et sa pratique étant fixées comme objectifs. Cette conception de l'enseignement artistique part du principe que l'art a sa place à l'école sans nécessité de justifier sa présence autrement que par l'objectif de son appropriation par les élèves, en tant qu'objet de pratique et de culture.

L'éducation *par* l'art vise les mêmes objectifs et en même temps leur dépassement. Elle entend élargir le territoire de deux manières. La première est de permettre, au-delà du développement de compétences artistiques, l'acquisition de compétences transversales, transférables dans d'autres contextes non artistiques, scolaires voire extrascolaires. En second lieu, elle considère que l'art et sa pratique éduquent de manière spécifique, en sollicitant et développant une diversité de formes d'intelligence. Cette conception est sous-tendue par la conviction que l'activité artistique et la confrontation à l'art ont par essence une dimension éducative pour l'individu. C'est la conception développée par Herbert Read (1949) dans *Education*

⁶ Au collège, les disciplines qui appartiennent à ce groupe des disciplines éducatives sont les arts plastiques, l'éducation musicale, l'éducation physique et sportive, la technologie.

⁷ Éducation : le mot tire son origine du mot latin *educatio* qui désigne l'action d'élever. Dans le dictionnaire de Robert Estienne (dictionnaire latin-français) *educatio* signifie nourriture. Si on prend en compte les significations des verbes auxquels il se rapporte, il réunit les significations de nourriture, de soin, de direction. Éduquer revient à répondre à des besoins, tant au sens physique que psychique.

through Art. Pour Read, l'art est le moyen privilégié de l'éducation dans la mesure où il considère que son approche du réel en intègre toutes les dimensions. A ce titre, il devrait selon lui constituer la base même de l'éducation. Chaque individu est considéré comme un artiste à sa manière : il porte en lui une créativité latente que l'éducation, ainsi conçue, va pouvoir développer. Ce positionnement part du présupposé que la créativité est consubstantielle à l'art, présupposé communément partagé à l'intérieur du champ artistique. Envisagé hors du champ artistique et examiné à la lumière des études sur la créativité, ce présupposé n'a pas de caractère d'évidence. Il reste que ces conceptions de l'art et de son expérience sont inscrites dans les conceptions d'une majeure partie des programmes d'enseignements artistiques dans le monde, comme le montre notamment les études comparatives menées à la demande ou à l'initiative de l'UNESCO par Bamford (2003, 2006). Pour l'éducation par l'art, les objectifs sont déplacés du champ artistique vers l'individu. La pratique artistique est le moyen de contribuer à son développement émotionnel et cognitif. Les objectifs ainsi définis justifient pleinement la présence d'un enseignement artistique au sein du système scolaire. Ils posent son utilité pour l'individu et affirment sa contribution au projet éducatif global de l'institution.

Éduquer, c'est changer pour le « mieux » écrit Reboul :

« Le terme d'éducation comporte l'idée d'une valeur, d'un but à atteindre, d'un mieux possible et souhaitable ; c'est aussi ce que suggèrent ses synonymes élever, former, développer, perfectionner »

(Reboul, 2011, p. 101).

La question est de s'entendre sur les finalités de l'éducation artistique et des arts plastiques en particulier : lorsque l'on tente de quitter le niveau des généralités, en quoi consiste ce « mieux » à l'échelle des individus et quels sont les moyens de l'atteindre ? Qu'est-ce qui est pour eux « souhaitable » dans le cadre actuel de l'éducation et de la redéfinition du champ artistique ?

Situation dans l'institution scolaire

Que nos sociétés attribuent une valeur supérieure à ce qui touche à l'art ne se reflète pas de manière concrète ni visible dans la place des arts plastiques au sein de l'institution scolaire. En 2006, l'état des lieux international établi par Bamford précise :

« En général, les politiques éducatives ignorent superbement l'art ou le considèrent comme un enseignement marginal. Dans 59% des cas, la politique éducative ne reconnaît pas du tout la contribution de l'éducation artistique. Il est évident que même si l'éducation artistique existe « sur le papier » dans de nombreux pays, elle n'est ni valorisée ni reconnue au sein des programmes, et n'a pas d'existence pratique dans la classe. Soit la politique générale d'éducation ignore l'éducation artistique, soit l'éducation artistique est marginalisée par des pratiques qui ne conduisent pas à des programmes de qualité » (Bamford, 2006b, p.124)

Ces enseignements occupent, dans l'institution, une place fortement décalée par rapport à leurs ambitions. L'affirmation récurrente et consensuelle de l'importance de l'éducation et d'une culture artistiques ne se traduit pas, ou peu, dans la réalité scolaire. La manière dont les usagers du système scolaire, élèves et parents, considèrent cet enseignement situe toujours l'éducation artistique dans une perspective plutôt récréative que dans une perspective d'acquisition de compétences nécessaires. Les chiffres spécifiques aux arts plastiques sont rares⁸ mais la présence de ces derniers en tant qu'enseignements fondamentaux dans le groupe des enseignements artistiques permet de s'appuyer sur ce qui ressort des études sur l'image des enseignements artistiques dans leur globalité. Dans leur rapport consacré à la perception de l'utilité des enseignements artistiques, les inspecteurs généraux des enseignements artistiques relèvent qu'une majorité de parents et d'élèves les perçoivent comme plus intéressants qu'utiles. Ils distinguent, comme les élèves dans leurs réponses au sondage, l'importance pour soi, en tant que lieu d'expression, de détente, de la perception de l'utilité du cours dans le parcours scolaire puis professionnel. Leur étude montre que « les collégiens considèrent que les matières qui comptent pour réussir sont le français, les mathématiques, l'histoire et la langue vivante. Les enseignements artistiques les concernent pour eux-mêmes en les aidant à développer d'autres qualités » (MEN, 1999,

⁸S'agissant des élèves, nous disposons des résultats d'un sondage de la revue Beaux-arts (étude réalisée par téléphone en juin 2011 auprès de 3003 collégiens et lycéens représentatifs des foyers ayant au moins un enfant au collège ou au lycée. Interrogés sur leur perception du cours d'arts plastiques, les 137 collégiens répondent de la manière suivante :

Q : *Pour vous l'enseignement des arts plastiques est-il plus important, moins important ou aussi important que les autres enseignements ?*

Plus important : 4% / Moins important : 38 % / Aussi important : 58 %

Q : *Pour vous le cours d'arts plastiques c'est avant tout :*

Un plaisir 66% / Une récréation 14% / Un cours classique 12% / Une corvée 8%

p. 55). Bien sûr, en fonction des pratiques et des contextes, l'expérience du cours vient renforcer ou contredire cette perception. On pourra opposer à cet état des lieux de nombreuses exceptions, des exemples où des enseignants parviennent à inverser la situation localement, à convaincre de l'utilité de leur domaine. Nous dessinons les tendances majeures. On peut, à ce stade de la réflexion, retenir qu'elles jouent un rôle dans une constante des enseignements artistiques et des arts plastiques en particulier : ce sont des disciplines qui sont constamment confrontées à la nécessité de réaffirmer leur légitimité dans le champ scolaire.

Ces questions de l'utilité et de la légitimité jouent à plusieurs niveaux. Au sein du système scolaire, les disciplines sont graduées en disciplines fondamentales et secondaires, en fonction notamment d'une utilité avérée. Un indicateur de l'importance d'une discipline est donc son impact sur le destin scolaire des individus. S'agissant des arts plastiques, on peut évaluer l'écart entre d'un côté, les ambitions de la discipline et la perception qu'ont ses acteurs de son impact et, de l'autre, sa situation réelle. Considérons par exemple le poids des résultats en arts plastiques dans l'évaluation d'un élève. L'évaluation en arts plastiques n'est déterminante pour un élève que s'il est lui-même engagé dans un parcours spécifique (notamment l'enseignement d'arts plastiques en option de spécialité au lycée). Cet enseignement sera alors compté à un fort coefficient dans les évaluations. Lorsque les arts plastiques sont, comme pour l'élève de collège, un enseignement parmi d'autres enseignements obligatoires, le poids des résultats en arts plastiques reste négligeable comparé à celui des disciplines identifiées comme fondamentales. Un niveau insuffisant dans ces dernières a des conséquences indéniables pour la trajectoire scolaire, tandis qu'une insuffisance en arts plastiques reste sans grandes conséquences. On peut multiplier à l'envi les indicateurs du faible impact des arts plastiques parmi lesquels la faible valeur dans les examens et évaluations qui représentent des étapes déterminantes, le caractère optionnel de la discipline à la sortie du collège, la place concrète⁹ des arts plastiques dans l'emploi du temps de l'élève, des conditions matérielles souvent contraignantes en termes d'espace, d'équipement et de budget de fonctionnement.

A côté de la hiérarchie objective et mesurable, la perception de l'importance d'un enseignement fait intervenir également des paramètres d'un autre ordre : symbolique. En interne, les formes d'enseignement et la nature des activités des élèves

⁹ Soit la durée (un cours de 50 minutes par semaine) et l'emplacement dans la journée ou la semaine.

influent sur la perception du statut de certaines activités en les valorisant ou, au contraire, en les marginalisant. L'atelier, les travaux dirigés, occupent dans les représentations un statut mineur par rapport au cours « traditionnel » et au mode de transmission qui le caractérise¹⁰. Selon Perrenoud (1995), les connaissances acquises à travers ces activités sont de même moins considérées. En arts plastiques, les savoirs s'acquièrent par la production, par le « faire ». Garcia (2013), analysant la relation entre la nature des pratiques et la perception des disciplines éducatives, introduit une considération différente, relative au niveau de maîtrise visé par les enseignements :

« Anciens arts d'agrément, les disciplines signalées comme éducatives ne jouissent à l'école que d'un faible prestige. Dans le cas de la musique ou des arts plastiques, cela s'explique moins par une illégitimité culturelle que par le niveau de maîtrise in situ. Ici entendue au sens d'initiation, la notion d'éducation est plus dévalorisée encore dans le cas de l'E.P.S. et de la technologie : parce qu'elles mobilisent des capacités motrices et manuelles, ces disciplines restent à distance du modèle canonique plutôt spiritualiste. »
(Garcia, 2013, p. 333)

Si on tente de résumer, dans l'organisation et le fonctionnement scolaire, les arts plastiques se situent à plus d'un titre au bas de la hiérarchie. Et il faut un certain optimisme pour dégager des aspects positifs. La face positive serait la perception des cours comme des lieux d'épanouissement et de liberté. Les inspecteurs généraux des enseignements artistiques résument ainsi la situation :

« L'inventaire de ce que chacun énonce sur les avantages des arts ferait de ces enseignements une sorte de lieu mythique où tout serait plus libre, plus actif et plus heureux, mais dans le même temps, peut-être pour payer le tribut nécessaire, ils ne pourraient avoir de poids dans les décisions "sérieuses" concernant l'orientation des élèves et leur réussite. »
(MEN, 1999, p. 6)

A faibles enjeux, faibles contraintes. De fait, si le cours est un lieu où les pressions se relâchent, c'est bien en raison de sa participation faible au jeu scolaire, à l'absence de conséquences pour l'orientation. On peut considérer cela comme une forme de bénéfice dans un contexte scolaire fait de tensions. A condition que l'espace

¹⁰ Il s'agit des valeurs perçues, et non de la mesure effective de l'efficacité pédagogique des diverses manières d'enseigner et d'apprendre.

du cours ne soit pas seulement un espace de défolement, ce qui réduirait son rôle au maintien de la paix dans l'établissement. La place mineure dans la hiérarchie scolaire, prix à payer pour constituer un espace heureux et libre, est inversée symboliquement par les valeurs que confère la dimension artistique. Nous l'évoquions précédemment, en arts plastiques, les savoirs s'acquièrent par le faire. Que ce faire soit auréolé de la valeur artistique contribue à lui donner un statut particulier. Il permet une forme d'inversion ou tout au moins de rétablissement. On comprend, à partir de ce point de vue, la nécessité de se démarquer des pratiques de l'ancien cours de dessin par une conception qui place l'artistique en ligne de front. Même lorsque les pratiques des élèves n'ont que peu à voir avec les démarches des artistes, l'attachement à cet ancrage dans le champ est central. De l'exercice et du dessin d'imitation où se mesuraient l'habileté et les capacités manuelles ou techniques, nous sommes passés à des pratiques que la société met au rang de celles qui engagent l'individu dans ce qu'il a de plus essentiel et de plus noble.

Notre étude s'intéresse aux acteurs. Il s'agit par conséquent de se demander comment les professeurs d'arts plastiques vivent ce qui ressemble à un grand écart entre le déclassement et la situation d'exception. Il n'existe à ce jour aucune étude sur le contexte français qui permettrait d'avancer qu'ils sont plus, ou différemment des enseignants des autres disciplines, concernés par ce qu'on a coutume de désigner par le « malaise enseignant » ou par un sentiment de déclassement symbolique. Il n'y a pas davantage d'études qui permettraient de constater s'ils sont davantage « en difficulté » sur le plan pédagogique, ni plus globalement dans l'exercice de la profession. Au contraire, une étude sur les parcours biographiques et le vécu du métier de professeurs d'arts plastiques réalisée au Québec souligne qu'à condition de concilier harmonieusement leurs deux identités, artistique et scolaire, les professeurs rencontrés font partie des enseignants qui vivent leur travail de façon satisfaisante (Bonin, 2007). Une autre étude (Torregrossa, 2011) concernant des professeurs d'arts plastiques en Espagne et en France, avance que la relation pédagogique qu'ils instaurent avec les élèves ferait du cours d'arts plastiques un microclimat. L'hypothèse développée par l'auteur est que le cours est la préfiguration d'un modèle d'enseignement susceptible de « réenchanter » l'éducation. Dans ce contexte les sentiments de déclassement ou de malaise n'ont pas de place :

« Nous devrions reconnaître l'espace privilégié de l'éducation artistique, comme un microclimat dans une structure rigide de l'éducation,

où on devrait revaloriser ce potentiel et même le convertir en élément principal d'une structure scolaire. » (Torregrossa, 2011, p. 314)

Nous verrons que ces points de vue, dont l'optimisme tranche avec la situation objective de cet enseignement, se retrouvent pour partie dans l'interprétation que font certains professeurs d'arts plastiques lors des entretiens que nous avons menés pour notre recherche. Ce n'est pas la moindre des contradictions pour qui connaît la difficulté du métier. Un court extrait d'un entretien illustre bien la situation :

« - *Vous êtes un prof heureux ?*

- Les élèves voient que je suis heureux, ils disent " M'sieur vous êtes fou ! " Oui je suis fou, je suis fou d'art. Parce que (*rire*) pour faire la pub pour devenir prof, je ne vais pas leur parler du salaire (*rire*) ou des difficultés, de la confrontation à la violence : moi je me suis pris une pierre une fois dans la cour, j'ai été attendu à la sortie, il y a cette partie-là du métier... Incontournable. Il reste quelques bastions où ce genre de choses n'arrive pas, mais globalement on est de plus en plus confrontés à des situations comme ça. Mais ça vaut le coup. » (EF14 Marc. A2. p. 152. 40-45)¹¹

Si l'on envisage dans un premier temps, en dehors de toute considération spécifique à la discipline, la question de la difficulté du métier d'enseignant de manière générale, il ressort qu'une difficulté provient de l'évolution même du métier, voire de sa nature, comme le développe Dubet (1999) :

« Les récriminations croisées, et que l'on observe dans la plupart des pays ne sont pas, comme on le croit souvent, l'expression d'une " crise " de l'éducation, mais qu'elles procèdent de la nature même du métier enseignant et éducatif. » (Dubet, 1999, p. XI)

Au-delà de la transmission de connaissances, le métier est constitué d'une diversité de tâches relevant de la dimension éducative. La diversification et l'importance croissante de cette dimension s'accompagnent de l'intégration, dans les conceptions du métier, de la difficulté d'enseigner et de l'incertitude du résultat, et ce quels que soient les efforts développés.

¹¹ Les références aux entretiens sont ainsi libellées dans le texte : EF (entretien avec un professeur français) ou EA (entretien avec professeur allemand) – numéro de l'entretien et prénom du professeur – annexe – page(s) – lignes.

Parmi les « difficultés ordinaires » qui font du métier d'enseignant un « métier impossible », la difficulté dominante est celle qui consiste à motiver et mobiliser les élèves : les professeurs ont le sentiment de devoir développer une énergie de plus en plus importante pour amener les élèves à être actifs. Ils éprouvent une incertitude grandissante quant aux résultats du travail et considèrent parfois la cause comme perdue d'avance. Selon Helou et Lantheaume (2008), l'interprétation des causes de l'échec ou de la difficulté met en jeu des questions d'identité professionnelle, de regard sur son travail et du rapport au regard de l'autre sur soi :

« Les enseignants notent souvent que ce travail est de plus en plus couteux, voire qu'il ne devrait pas leur incomber ou, face à son échec, que ce sont les élèves qui “ n'ont pas leur place ici ”. L'indignité supposée des élèves à être au collège et plus encore au lycée, renvoie à une indignité pour le professeur à leur faire cours.» (Hélou & Lantheaume, 2008, p. 68)

Ils vivent difficilement l'écart entre leurs choix personnels et l'indifférence ou les divers comportements des élèves face aux activités et objets étudiés. La seconde difficulté tient au lien et à la perméabilité entre vie professionnelle et vie privée. Elle est souvent perçue de manière ambiguë : le travail ne s'arrête pas, l'enseignant est constamment en alerte, à l'affût de la ressource d'enseignement, de ce qui sera susceptible d'intéresser les élèves. Il est toujours en train d'actualiser ses connaissances et cette absence de pause est perçue comme usante. En même temps, l'absence de distinction marquée entre travail et loisirs est ce qui donne sens tout à la fois au métier et à la vie privée. Le temps, perçu comme libre par l'entourage et pour l'intéressé, insuffisamment dégagé des préoccupations professionnelles, constitue un des éléments centraux du malentendu et de l'incompréhension qui pèse sur le temps de travail des enseignants, tel qu'il est perçu et évalué par la société.

Pour les arts plastiques, en plus de ces aspects partagés avec les enseignants de toutes disciplines, la question du temps professionnel a constitué un enjeu particulier. Au moment de la création de la discipline et jusqu'en 2001, les enseignants des deux disciplines arts plastiques et éducation musicale devaient un temps devant élèves supérieur à celui des enseignants des autres domaines (20 heures pour un certifié, 17 heures pour un agrégé¹²). L'une des justifications de cette différence était la part

¹² Le service normal étant de 17 heures pour un certifié, 15 heures pour un agrégé. Il faut noter que la différence de reconnaissance remonte plus loin, au statut des professeurs de dessin depuis

moindre du travail périphérique à la présence devant les élèves : moins de préparations de cours et moins de corrections de devoirs. Que l'institution évalue comme inférieure la charge de travail soulevait, dans la foulée, la question de la reconnaissance de la discipline et de ses acteurs, de la place qu'elle était disposée à lui accorder. La revendication de l'alignement du service sur celui des autres disciplines a mobilisé les enseignants et a donné lieu à des actions et des revendications régulières sur une durée longue. Elle est à compter au nombre des luttes qui ont marqué l'évolution et l'identité de la discipline. Passée depuis au rang des souvenirs, elle reste emblématique de l'énergie que les acteurs ont le sentiment de devoir dépenser au quotidien pour s'assurer une légitimité considérée comme jamais totalement acquise, toujours susceptible de remises en question au gré des décisions institutionnelles et politiques.

Face à cet état des lieux et au constat d'insuffisance qui s'en dégage, les pistes d'évolution, au fil des réformes et des plans successifs mis en place par l'institution, sont souvent envisagées en termes de compensation de moyens et de diversification des modalités d'enseignement notamment par l'invention de dispositifs complémentaires à l'enseignement obligatoire. On intervient ainsi sur le contexte par une amélioration ponctuelle des conditions (effectifs, temps, crédits pour faire appel à des intervenants, etc.). Si l'utilité de ces évolutions ne semble pas contestable, l'état des lieux que nous venons d'exposer donne à penser que la disjonction constatée entre les ambitions et le réel a également des raisons que ces évolutions ne suffisent pas à compenser. Baqué (2011) revenant sur les études et rapports qui embrassent la situation, fait le constat d'absence de points de vue qui dépassent les considérations matérielles et organisationnelles :

« Constatation exaspérante : il est toujours question du quantitatif, jamais du qualitatif. Tabou oblige. » (Baqué, 2011, p. 225)

La contribution de notre recherche à la compréhension de la situation des arts plastiques sera notamment d'apporter des éléments qualitatifs.

la fin du 19^e siècle. Plutôt que d'intégrer les professeurs de dessin à l'université, on avait préféré un système de concours équivalents et n'avait pas créé de Capes au moment de leur création, mais un diplôme de dessin et d'arts plastiques (DDAP) dont les titulaires peuvent être chargés d'enseignement et titularisés, dans le cadre des certifiés et assimilés. Cela permettait de toucher un salaire identique mais ne donnait pas les mêmes obligations de service et fermait certaines portes (comme la fonction de chef d'établissement).

Chapitre 2

ÉTAT DE LA RECHERCHE

Présentation

Ce chapitre présente un état de la littérature sur l'enseignement des arts plastiques. Son objectif est double. Il s'agit de procéder à un repérage des questions sur lesquelles se penchent les auteurs dans ce domaine : comment se sont-ils saisis, depuis la création de la discipline, des questions relatives aux conceptions, perceptions et effets de cet enseignement et quelles sont les questions qui se posent aujourd'hui.

Le chapitre se divise en cinq parties.

La première dresse un état de la littérature à travers la répartition quantitative et temporelle des textes.

La deuxième partie envisage les analyses des auteurs sur la discipline d'enseignement et ses évolutions. Dans la littérature nous dégageons les points de vue des auteurs sur des entrées en lien avec notre projet de recherche : la relation entre les pratiques et les conceptions des professeurs, les enjeux de la relation entre la discipline et le champ artistique.

Les réflexions sur l'exercice du métier et la culture professionnelle sont traités dans la troisième partie.

Une conclusion intermédiaire sur l'état de la recherche fait office de quatrième partie et permet de passer à la cinquième partie. Celle-ci adopte un point de vue différent en proposant une relecture que l'on peut qualifier de « mythocritique ». Nous nous intéressons aux récits de la discipline pour en analyser la construction idéologique.

I. Répartition quantitative et temporelle

1. Critères de sélection des textes

Au regard de l'abondante littérature portant sur l'éducation artistique, les textes qui traitent spécifiquement de la discipline arts plastiques sont peu nombreux. Ceux qui

la questionnent sont par ailleurs en minorité comparativement aux textes prescriptifs et de pilotage. Nous avons retenu quarante-deux textes et ouvrages qui, dans les publications françaises, examinent les contenus et principes de la discipline, les questions d'identité professionnelle, les pratiques des professeurs, ainsi que la perception des arts plastiques par ses acteurs principaux que sont les élèves et les professeurs. Ont été écartés de la sélection les ouvrages à visée spécifiquement professionnelle (manuels, outils ou ressources pour l'enseignant, ouvrages et supports didactiques, restitutions de projets ou d'initiatives de terrain, ouvrages destinés à la préparation des concours de recrutement). La sélection a été faite par tris successifs selon les entrées suivantes : points de vue sur les arts plastiques dans le système scolaire, approches critiques des principes et contenus de la discipline, recherches sur les pratiques d'enseignement, les expériences et représentations des acteurs, professeurs et élèves. La liste des textes retenus figure en annexe 1.

S'agissant de la nature des textes, l'histogramme de la répartition des textes distingue les textes émanant des personnes institutionnelles (inspecteurs) de ceux des autres auteurs. La part prise par les représentants de l'institution dans les publications est de notre point de vue une caractéristique importante sur laquelle nous reviendrons plus loin dans l'analyse.

2. Période d'étude et repères

Nous avons défini une période d'étude partant des années 1970¹³ parce qu'il s'agit du moment considéré comme celui de la « fondation » institutionnelle et officielle de la discipline scolaire. Le colloque d'Amiens¹⁴, considéré comme le point de référence, a eu lieu les 15, 16 et 17 mars 1968. De ce moment date la décision de revoir les modalités d'enseignement et de formation qui conduisent aux arts plastiques dans leur définition actuelle. La mise en œuvre se fait progressivement. La rentrée qui suit

¹³ Le choix de cette période a du sens aussi dans le contexte allemand que notre recherche va aborder. 1970 marque le début d'une période de « modernisation de l'approche allemande en matière d'éducation aux arts et à la culture » cf. Valentin, E. (2006) *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature. Observatoire Jeunes et Société institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société, Montréal.*

¹⁴ Le colloque a réuni durant trois jours six cents participants. Cinq commissions thématiques. A : finalités de l'enseignement ; B : formation culturelle de l'individu, rôle et place de l'éducation artistiques ; C : Évolution des structures des établissements ; D : Formation et formation permanente des maîtres E innovation et recherche en éducation. Un rapport synthétise les préconisations.

mai 68 voit les premières conséquences concrètes de la réforme avec la modification des modalités de formation des professeurs, l'ouverture à la rentrée 1969-1970 des premier et second cycles en arts plastiques dans les universités¹⁵. C'est un moment déterminant : celui du positionnement idéologique des universités parisiennes qui, comme l'explique Baqué (2011) et comme nous l'explicitons plus loin, vont avoir des conséquences déterminantes sur la manière de penser la discipline d'enseignement scolaire. 1970 voit aussi la première session au baccalauréat des options art au lycée. Baqué en souligne l'importance, en tant que « nouveauté inespérée qui va changer bien des choses sur le plan factuel comme symbolique. » (Baqué, 2011, p. 293)

Les quelques repères suivants – dates et informations sur la succession des moments marquants — sont nécessaires pour pouvoir mettre en parallèle la répartition des textes et la progression institutionnelle. Après l'entrée de la formation à l'université, les concours de recrutement sont créés : l'arrêté instaurant un Capes d'arts plastiques est publié en octobre 1972. La suppression du diplôme de dessin et d'arts plastiques marque la fin définitive du système antérieur de formation et de recrutement et, par la même occasion, la reconnaissance des arts plastiques en tant que discipline d'enseignement au même titre que les autres. La première session du concours se déroule en 1973. L'agrégation est créée en 1975 et la première session se déroule en 1976. Il faut noter que le renouvellement des pratiques des professeurs sur le terrain est initié sans attendre ces dates, les professeurs en poste et non titulaires des concours devant réorienter leurs manières de travailler et revoir leur conception des activités des élèves. Le début des années 1980 correspond ensuite à un recentrement sur la dimension artistique et l'élaboration d'une didactique des arts plastiques. C'est aussi la période, au sein de la discipline, d'une diversification des dispositifs d'enseignement. Ces années voient entre autres la création des ateliers de pratique artistique¹⁶ (1983), des expérimentations de situations de cours en autonomie, ainsi qu'une première expérimentation d'optionnalisation (1984)¹⁷.

¹⁵ Précision : si Vincennes, grâce à son statut dérogatoire, ouvre dès 1968, et Paris 1 en 1970-1971, il faut attendre la rentrée 1971-1972 pour des créations dans les règles des UER (Unités d'Enseignement et de Recherche) d'arts plastiques pour le reste du territoire (Rennes en 1971, Strasbourg en 1972, Bordeaux en 1974) et avec elles la création des DEUG (Diplôme d'Études Universitaires générales) en arts plastiques.

¹⁶ Mise en place de 200 ateliers (3 heures hebdomadaires pendant 36 semaines) à partager entre les arts plastiques et l'éducation musicale.

¹⁷ Possibilité donnée aux établissements volontaires d'offrir aux élèves de quatrième et de troisième de choisir entre deux heures d'éducation musicale ou deux heures d'arts plastiques.

Du milieu des années 1980 à 2012, aucun bouleversement des principes fondamentaux n'a eu lieu mais on assiste à un élargissement, ou à une ouverture progressive de l'artistique au culturel. Venant institutionnaliser cette tendance, en 2006, le groupe des enseignements artistiques deviendra « artistique et culturel ». Le mouvement s'est amorcé avant cela, avec des expériences de partenariat et de collaborations avec les institutions culturelles, de dispositifs comme les classes culturelles ou la semaine des arts (1987). Sur le terrain, la dernière évolution en date est la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire et au collège. Cet enseignement était auparavant dispensé au lycée, dans le cadre des options. Son entrée dans l'enseignement obligatoire a eu lieu à la rentrée 2009-2010.

3. Répartition des textes retenus

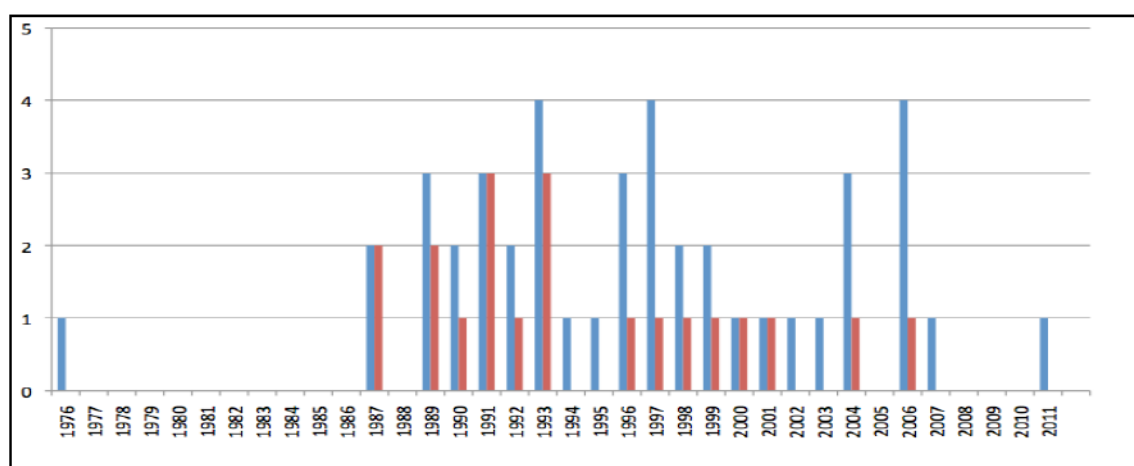


Figure 1 : Répartition des textes

Légende :

bleu : nombre de publications

rouge : nombre de publication émanant d'institutionnels (inspection)

La répartition des textes montre une densité plus importante de textes à partir du milieu des années 1980. Elle peut correspondre à un premier recul sur la mise en œuvre et à la période où des enseignants titulaires des concours commencent à prendre les classes¹⁸. L'étude de Brondeau-Four & Colboc-Terville (1996) parle d'une « poussée théorique » qui tient à la conjoncture qu'elles expliquent ainsi : le collège unique a

¹⁸ Le texte de 1976 est à cet égard à considérer à part. Il s'agit d'un texte paru dans une publication du SNES, une réflexion syndicale sur la définition des contenus et les enjeux de la discipline.

modifié les conditions d'exercice et rendu nécessaire des réflexions sur la gestion d'un public plus hétérogène dans des conditions rendues plus difficiles¹⁹. On observe une « émancipation de la discipline » par son ouverture à des champs théoriques autres, comme la sociologie de l'art et l'esthétique, conjointement à des retours sur les expériences de terrain et à l'arrivée de professeurs formés dans les universités, « encadrés dans leur formation pratique par certains des aînés concernés par les recherches en cours ». (Brondeau-Four & Colboc-Terville, 1996, p. 35)

Les textes parus à partir de dix ans d'existence de la discipline sont écrits sur le double mode du bilan et de la diffusion du modèle pédagogique et didactique. Brondeau-Four et Colboc-Terville considèrent qu'ils ont majoritairement pour objectif de « cerner la valeur et les retombées d'un enseignement actualisé ». Mis à part un ouvrage délibérément historique, celui de Genet-Delacroix et Troger (1994), le rappel de l'histoire de la discipline dans les autres ouvrages (Ardouin, 1997 ; Roux, 1999 ; les articles de Péliissier entre 1991 et 2006 et de Chanteux, entre 1989 et 2000) n'a pas tant pour fonction de contribuer à la connaissance de l'histoire de l'enseignement du dessin et des arts plastiques que de permettre au lecteur de situer la nouvelle discipline dans cette histoire. Il s'agit de montrer la distance acquise en passant du dessin aux arts plastiques, et l'adossement à l'histoire de la discipline permet de conforter « l'avancée disciplinaire » (Brondeau-Four et Colboc Terville, 1996, p. 45).

« Du dessin aux arts plastiques » est un titre et une expression récurrente d'ouvrages et d'articles. Il s'agit principalement de bien expliciter les nouvelles orientations prises. La littérature expose les implications de ce qui est désigné dans les textes d'enseignement « actualisé ». Elle montre que les orientations, les méthodes et les dispositifs se tiennent ; elle présente aussi les difficultés qui restent à surmonter. Les évolutions remarquables sont les suivantes : les années 1970 ont vu l'émergence de modèles de cours spécifiques et emblématiques, en ce sens qu'ils entendent traduire et rendre concrète sur le terrain, dans les pratiques des professeurs et des élèves, l'évolution du dessin aux arts plastiques. Dénommés « cours en proposition » et cours à « proposition minimale »²⁰, ces modèles didactiques sont suivis par la création des ateliers de pratique artistique, des ateliers facultatifs qui viennent s'ajouter au temps de l'enseignement obligatoire. Une autre évolution est en 1983 l'introduction d'une

¹⁹ La création du collège unique s'accompagne de la suppression des dédoublements, ce qui est vécu par les enseignants comme une régression sur le plan des conditions d'exercice.

²⁰ Ces dispositifs et les modalités qui les caractérisent feront plus loin l'objet d'une description et d'une analyse.

modalité d'enseignement, la « situation d'autonomie », qui comme son nom l'indique, vise à placer les élèves dans un contexte favorable à l'exercice de leur autonomie. Chacune de ces évolutions est soutenue par des textes qui s'inscrivent dans une logique de diffusion des bonnes pratiques.

II. Points de vues sur la discipline et ses évolutions

1. États des pratiques et représentations des professeurs

Les considérations sur l'adhésion ou les réactions des enseignants à la discipline renouvelée sont naturellement présentes dans les textes qui dressent un bilan et dans les recherches sur les mises en pratique et leurs effets. Roux (1999) et Chanteux (1989) font chacun état de la lenteur de l'adoption des nouvelles modalités didactiques par les professeurs et en explicitent les raisons. Ils soulignent la part que prennent les représentations des professeurs dans la manière dont ils vont ou non être en mesure d'adopter les nouvelles orientations, le cours en proposition et les nouvelles pratiques. L'analyse de Roux, à l'instar de celle de Pélissier, les oppose de manière tranchée aux méthodes d'enseignement traditionnelles. Du côté des pratiques « traditionnelles », les pratiques sont impositives et normatives ; de l'autre se trouvent des pratiques centrées sur l'élève et ouvertes. En conséquence de quoi Roux identifie deux raisons aux réserves ou aux réticences des enseignants à suivre les évolutions. La première est l'attachement aux méthodes usuelles et éprouvées. A cette simple conséquence d'une difficulté de changer, il ajoute une deuxième raison qui est inhérente aux représentations sur ce qu'est l'enseignement. Il explique que pour qui conçoit son rôle de professeur de manière « traditionnelle », la relation entre les activités et les savoirs dans les nouvelles pratiques est trop peu évidente. L'opacité tient à ce que le dispositif nouveau est centré sur l'élève et non sur des savoirs à transmettre. Dans un premier temps, on ne parvient pas à modifier les représentations « des enseignants d'arts plastiques eux-mêmes qui, attendant l'évidence d'une stricte relation entre l'enseignement et ses effets, sous-estiment l'efficacité d'un enseignement centré sur l'élève, visant autre chose que des savoirs normatifs » (Roux, 1999, p. 196). Chanteux fait également ressortir le frein que constituent les représentations, en explicitant le lien entre les représentations des professeurs et les situations de cours qu'ils conçoivent. Elle développe son point de vue

dans la synthèse d'une recherche interdisciplinaire du département Didactiques et Enseignement généraux de l'INRP²¹. S'agissant des arts plastiques, l'objectif de l'étude est de décrire ce qu'elle désigne comme l'« état moyen » des pratiques, de faire « un bilan nécessaire après une douzaine d'années d'existence institutionnelle » (Chanteux, 1989, p. 5)²². Au moment de l'étude, il s'agit de faire le point sur la manière dont la « discipline encore jeune et héritière des traditions du dessin » a pris le tournant des nouvelles conceptions et pratiques. Ce qui est en jeu dans l'étude est l'écart entre les objectifs tels que la discipline les a redéfinis, et les pratiques des professeurs.

L'étude conduite en 1985 a consisté en deux études complémentaires. La première est une étude transversale s'appuyant sur un questionnaire, l'autre est une étude longitudinale qui regroupe les observations de cent trente séances réparties entre des classes de CM2 et de sixième. La répartition entre l'observation en école élémentaire (76 séances) et en collège (54 séances dans les classes de 10 professeurs) est inégale.

Le questionnaire a porté sur les caractéristiques des enseignants, leur point de vue sur les objectifs, ceux généraux de l'école et ceux de la discipline. Les réponses ont donné lieu à une typologie des représentations que nous avons formalisée dans le tableau ci-dessous.

²¹ L'étude portait sur cinq disciplines dont les arts plastiques et a donné lieu aux trois rapports suivants

1. les enseignants de CM2 et de 6e face aux disciplines
2. les enseignants en CM2 et en 6e ruptures et continuités
3. Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et 6e

Au total, 1423 enseignants (602 instituteurs, 821 professeurs de collège dont 73 professeurs d'arts plastiques) ont répondu au questionnaire

²² Tout en précisant que l'évolution s'est faite progressivement entre 1952 et 1972, Chanteux situe le moment fondateur à la création des concours de Capes en 1972 et de l'agrégation en 1976.

Arts plastiques comme...		Pour les instituteurs	Pour les professeurs de collège
éveil esthétique		44	4
facteur de cohérence		14	1
développement de capacités expressives	travail sur l'imaginaire et le sens esthétique	22	5
	dimension de communication	17	9
relation au visible		4	34 *
initiation à des techniques variées		19	22

Figure 2 : Typologie des représentations (d'après Chanteux, 1989)

* Ces 34 professeurs représentent presque la totalité des professeurs certifiés qui ont répondu au questionnaire

Les réponses montrent les écarts entre les conceptions des finalités de la discipline selon qu'il s'agisse des instituteurs, des professeurs de collège recrutés par concours ou des autres. La place du travail sur l'imaginaire et le sens esthétique, ainsi que la dimension de communication sont considérées comme importantes à l'école élémentaire. Dans l'étude sur les professeurs du premier degré, Londeix (1985) donne le détail des réponses. Les arts plastiques constituent un moyen de « former le goût, le sens du beau et de l'esthétique (13%), contribuent au développement personnel et à l'expression de soi (24%) ». Londeix souligne que le thème dominant de l'expression est « global, sans contour précis » et relevant d'une « indéfinition didactique » (Londeix, 1985, p. 24), conséquence de la polyvalence des instituteurs et du manque de formation spécifique. Pour les enseignants de collège, la dimension expressive et esthétique passe derrière la relation au visible et l'initiation à des techniques variées.

Ce qui rapproche les pratiques, indépendamment des représentations respectives, est qu'à l'école élémentaire comme au collège, elles ont presque toujours le même point de départ, à savoir comme Londeix le précise : « une prise de contact avec des matériaux variés » et que l'élève est engagé dans une production. A l'école élémentaire, « celle-ci est supposée mettre en œuvre des affects par assimilation non consciente des caractéristiques de la matière à des représentations ou à des impressions sensorielles

inductrices d'activités expressives ». Ce qui différencie les pratiques dans les deux niveaux tiendrait à la priorité donnée, dans un cas, à la perception et l'expression, dans l'autre, à « l'investigation du visible »²³ dans une perspective « d'analyse et de compréhension du monde ». (Chanteux, 1989, p. 8)

Chanteux souligne que le questionnaire a également fait apparaître des caractéristiques qui différencient les professeurs d'arts plastiques des professeurs des autres disciplines enseignées au collège. Elle montre qu'ils sont plus que les autres centrés sur leur discipline d'enseignement. Les indicateurs qui le mettent en évidence sont leur plus faible participation aux réunions, la participation à des stages de formation essentiellement disciplinaires, moins de lecture des programmes et des textes qui ne concernent pas directement les arts plastiques. Les professeurs d'arts plastiques se décrivent également comme étant, davantage que les autres, tournés vers l'extérieur de l'école et déclarent avoir des préoccupations socioculturelles plus marquées. Ils se disent plus proches des élèves et déclarent attacher davantage d'attention à la dimension relationnelle de l'enseignement. Amenés à se prononcer sur ce qui est prioritaire pour eux, ils déclarent que les élèves, leurs motivations et leurs besoins passent avant les programmes d'enseignement.

L'étude longitudinale débouche sur une typologie des pratiques. Le constat de l'inspectrice est que les professeurs de collège ont peu adopté les formes nouvelles :

« L'état « moyen » de l'enseignement en collège est encore distant des formes d'enseignement les plus actuelles et pourtant existantes en bien des collèges. Les pratiques novatrices en arts plastiques (pédagogie de projet, situation d'autonomie, cours en proposition, cours avec « mise en situation », situation problème, proposition minimale, situation d'atelier) diffusent lentement. » (Chanteux, 1989, p. 11)

Les observations de cours, dans leur majorité, correspondent au modèle « impositif ». Selon elle :

²³ A partir de 1977, les nouveaux programmes d'arts plastiques sont structurés à partir de trois entrées : investigation du visible, expression plastique, culture artistique. L'investigation du visible regroupe ce qui a trait aux phénomènes visuels, à la lecture d'images pour « en saisir le sens et les intentions et adopter à leur égard une attitude active et critique ». L'expression plastique a pour objectif de « répondre au besoin de l'adolescent d'agir sur le réel et de se projeter dans des constructions relevant de l'imaginaire. La culture artistique doit amener l'élève à « rechercher la signification profonde, la dimension cachée » des œuvres et « s'interroger sur les problèmes de la création ».

« Les apports récents, la prise en compte des nouvelles pratiques artistiques n'influencent pas encore les relations que les enseignants chargés d'enseigner les arts plastiques établissent entre leurs propres conceptions et leur enseignement. » (Chanteux, 1989, p. 11)

La description des pratiques fait apparaître que leur rapport à la réalisation des élèves a peu évolué dans le sens voulu par les textes et reste d'après Chanteux « déterminé par une vision traditionnelle ». Elle explicite ce que recouvre le terme de « traditionnel » :

« Instituteurs et professeurs respectent un schéma de production (esquisse, étapes, mises en couleurs, exécution définitive, programmation) relevant plus des arts appliqués que des arts plastiques tels qu'ils sont conçus aujourd'hui. » (Chanteux, 1989, p. 6)

Les explications qu'elle apporte à cette situation sont de deux ordres. Selon elle, les conditions matérielles sont difficiles et les professeurs sont nombreux à ne pas avoir un niveau de formation suffisant. Elle précise que même lorsqu'ils ont eu une formation, elle n'est pas appropriée²⁴ et ne les rend pas capables de mettre en questions l'« héritage disparate et stratifié » que constituent leurs représentations.

Cela étant, l'étude porte sur l'observation des pratiques de seulement dix professeurs de collège. Peut-on en conclure qu'en 1985, le cours en proposition et, plus globalement, les conceptions de la discipline ont du mal à s'imposer ? Ce que le point de vue de l'auteur sur ces manières de faire « traditionnelles » montre très clairement, c'est ce à quoi le cours en proposition et la conception renouvelée de la discipline entendent remédier, et quels sont les changements attendus des nouvelles modalités d'enseignement. L'incitation, en se substituant à la consigne, devra sortir l'élève d'une situation d'apprentissage de la conformité. Selon Chanteux, la consigne, en « décrivant une ou des tâches à accomplir et non pas articulées à un problème (...) met l'élève dans une situation de dépendance qui le pousse à chercher les attentes de l'enseignant plus qu'à se confronter à ce qu'il pourrait apprendre ». (Chanteux, 1989, p. 9)

Deux autres recherches conduites dans le cadre des recherches INRP coordonnées par Chanteux donnent lieu à des publications en 1990 et 1997 (Colomb,

²⁴ Au moment de l'étude, un enseignant sur deux seulement a bénéficié d'une formation disciplinaire spécifique.

1990 ; Brondeau-Four, Darmon, Huard, Massuet & Willaume, 1997)²⁵ . Elles développent la conception de la pratique et en étudient les effets. Les textes sont un plaidoyer réitéré pour le nouveau modèle d'enseignement, une succession d'explications des ambitions du modèle didactique qui met en opposition et hiérarchise entre elles les situations et contenus d'enseignement. Le rapport entre « faire » et « dire » tel qu'elle le théorise se pose en discours d'autorité. Il détermine l'orthodoxie des situations ou leur disqualification au motif de leur conformité avec le modèle.

Les représentations des professeurs sont étudiées à un autre niveau que celui des pratiques par Darras et Kindler (1998) dans le cadre d'une comparaison des représentations des professeurs français et canadiens (Québec et Colombie britannique) avec celles des professionnels des musées des deux pays. Le projet est de mettre en évidence les écarts de représentation des différents acteurs sur la place respective de l'école et du musée dans l'éducation artistique et l'accès aux œuvres. Les auteurs font ressortir des singularités notables dans les réactions des professeurs français : une valorisation plus forte de l'école avec en miroir, une dévalorisation du musée. Dans les représentations des professeurs d'arts plastiques en France règne une opposition marquée entre l'école, perçue comme un lieu dynamique, tournée vers le présent et l'avenir, et le musée perçu du côté du regard passif sur les œuvres et tourné vers le passé. Les hypothèses interprétatives des auteurs mettent cette singularité en lien avec l'histoire de la discipline et le contexte idéologique de sa construction. Nous reviendrons sur leur éclairage ultérieurement, au moment où nous traiterons à notre tour de cette construction idéologique.

2. Du côté des élèves, besoins, attentes et perception du cours

L'étude de Morin et Tardy (1989), toujours dans la catégorie des bilans, s'intéresse à la perception de l'enseignement des arts plastiques par les élèves. Du moins est-ce son projet initial²⁶. Les conclusions énoncées dans l'article s'appuient sur une recherche - formation menée par un groupe constitué dans le cadre de la

²⁵ (1990) Situations d'enseignement en arts plastiques, pratiques et effets ; (1997) Connaissances en arts plastiques. Bilan du premier cycle.

²⁶ Les questions posées sont : « Quels sont les désirs, les demandes, les besoins en AP des élèves de collège ? Les textes officiels permettent-ils de définir clairement les finalités, les objectifs et les contenus de la discipline ? Trouve-t-on des points de convergence entre les instructions officielles et les désirs des adolescents ? »

MAFPEN²⁷. Le groupe a été constitué quatre ans avant la publication pour étudier trois questions articulées autour des élèves et des finalités de la discipline. En 1985, au moment de la parution de l'article, les objectifs initiaux du groupe ont été réorientés vers une réflexion plus générale sur les arts plastiques, autour de deux objectifs. L'étude part toujours des points de vue des élèves, mais il s'agit d'« éclaircir le problème de la pluralité doctrinale qui structure le champ de cette discipline, par l'analyse des diverses pratiques actuelles et des textes officiels (finalités, objectifs, contenus, méthodes pédagogiques). Le second objectif est de « dissiper les ambiguïtés qui sont liées à l'expression globale arts plastiques, notamment en ce qui concerne l'image (analyse, production et organisation d'images) ». Morin et Tardy, respectivement formatrice d'enseignants d'arts plastiques et universitaire, font le bilan de ces quatre années de travail accompli par un groupe constitué de cinq enseignants d'arts plastiques de collège et lycée et de deux formatrices d'enseignants. Le questionnement du groupe a pour arrière-plan une réflexion sur les inégalités scolaires. Ils ont engagé cette réflexion à partir du constat que les évolutions des arts plastiques semblent profiter davantage à des élèves favorisés. Ils expriment leur « prise de conscience de plus en plus aiguë que les profonds changements d'orientation des arts plastiques, depuis dix ans, ont entraîné des types d'enseignement bien adaptés à l'élite, mais convenant beaucoup moins aux classes hétérogènes et à plus forte raison aux élèves les plus démunis. » (Morin & Tardy, 1989, p. 34). Ce constat ne les conduit pas à une mise en question des contenus et finalités de la discipline, qu'ils prennent soin de distinguer des méthodes et des pratiques d'enseignement. De leur point de vue, ce sont les méthodes et mises en pratique qui sont à interroger. Quels sont, selon les auteurs, les « types d'enseignement adaptés à l'élite » qu'ils soumettent à la critique ? Ils ne précisent pas ce qui, dans les pratiques, génère ou conforte les inégalités qu'ils ont relevées. Mais on peut lire leur point de vue comme une critique de la diffusion et de la volonté de généralisation d'un modèle pédagogique unique. Comme la période d'étude correspond à la diffusion du modèle de cours en proposition et à proposition minimale, on peut en déduire que c'est de cela qu'il s'agit lorsqu'il est écrit :

« Il nous paraît, à notre niveau, que des instructions officielles, fonctionnellement pertinentes, devraient se borner à définir les grandes orientations de cet enseignement et laisser à la discrétion et à l'invention des

²⁷ MAFPEN : Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale, structure chargée de l'organisation de la formation continue, de 1982 à 1999.

professeurs du terrain le soin de choisir les méthodes, les techniques, les démarches qui, dans leur lieu d'exercice chaque fois singulier, leur paraissent les plus appropriées.» (Morin & Tardy, 1989, p. 33).

Les méthodes de cours ne sont pas seules incriminées. A l'instar de Chanteux, ils mettent en avant les conditions matérielles insatisfaisantes, inadaptées aux ambitions de la discipline, et la fin de l'article développe un plaidoyer pour la reconnaissance de la discipline.

Pour revenir au sujet premier de l'étude, du côté de la perception des élèves, l'article initie malgré tout une réflexion sur la correspondance entre les instructions officielles et « les désirs, les demandes, les besoins en arts plastiques des élèves ». Les conclusions se heurtent à la difficulté d'évaluer les retombées de l'enseignement. Cette difficulté est attribuée en partie à l'absence de conscience des principaux intéressés de l'impact sur eux de l'enseignement suivi, et au fait que « les effets ressentis à court terme peuvent être infirmés ou confirmés, développés ou atténués dans le long terme (Morin & Tardy, 1989, p. 33). Ils énumèrent nombre de questions laissées sans réponse à l'issue de l'étude et terminent par le souhait que des recherches coordonnées prolongent leur réflexion et ils appellent de leurs vœux une « réflexion didactique et pédagogique solide » sur ces points.

L'étude s'est déroulée à partir de deux questionnaires, conçus de manière à pouvoir estimer les effets de l'enseignement. Un premier questionnaire portait sur les dispositions des élèves de sixième à l'égard des arts plastiques. Le deuxième faisait un bilan de l'enseignement reçu avec des élèves de troisième. L'objectif premier était d'améliorer la connaissance que les enseignants ont de leur public. Les auteurs précisent qu'il s'agit d'un « public hétérogène qui constitue les classes d'aujourd'hui et sur lesquelles une pédagogie traditionnelle n'a pas une prise aussi grande qu'on pourrait le souhaiter d'un service public destiné à tous les élèves » (Morin & Tardy, 1989, p. 34). Les questionnaires, conduits avec le regard expert d'un spécialiste des sciences de l'éducation, ont été l'occasion pour les professeurs engagés dans la recherche de s'interroger sur leurs propres présupposés. Ils ont été rendus attentifs à la manière dont ceux-ci pouvaient interférer à deux niveaux, dans l'interprétation des données de l'étude et dans le cadre de leurs propres pratiques d'enseignants et de formateurs. Ils soulignent :

« Il n'était pas inutile, au moment de tester la sensibilité des élèves aux arts plastiques, nous tentions de situer la nôtre propre, avec tout ce qu'elle comporte d'intériorisations pédagogiques, voire de réflexes didactiques, et donc de déceler en quoi cette sensibilité est en communication ou en rupture avec celle des élèves. » (Morin & Tardy, 1989, p. 35).

3. Le rapport entre art et pédagogie

Comment les auteurs se saisissent-ils des questions soulevées par la relation entre le champ artistique et les arts plastiques ?

Dans le contexte du recentrage sur l'artistique du milieu de la décennie 1980, la relation entre le pédagogique et l'artistique fait l'objet de questionnements et d'explicitations. La réflexion sur la relation entre les arts plastiques et le champ artistique s'accompagne de considérations de légitimité, de territoires et de méthodes. Les sujets sont liés : la dimension artistique de l'enseignement, celle des réalisations des élèves, la relation entre artistes et pédagogues et la conciliation dans l'exercice professionnel de la double identité des professeurs/artistes ou artistes/professeurs.

3.1. Les enjeux pour la discipline

La nature du lien entre création contemporaine et enseignement et sa formalisation sont dans un premier temps au cœur des textes de l'inspection, en la personne de Gilbert Pélissier alors nommé inspecteur général²⁸. Il est l'auteur de nombre de communications et de textes qui développent et précisent les principes de la discipline. Il s'agit, dit-il, d'une réorientation de la discipline, à travers la construction de ce qu'il désigne comme une « didactique de l'art contemporain » (Pélissier, 1997, p.35) qui fait du comportement artistique le véritable contenu d'enseignement (Pélissier, 1991a, 1991b, 1997, 2006). Dans l'entretien donné en 2006, revenant sur ce qui a motivé cet ancrage au champ artistique et sur l'importance d'une référence au champ de l'art contemporain, le champ de l'art est décrit par lui comme le moyen d'amarrer un enseignement qui « ayant rompu avec l'académisme se trouvait à cette époque en état de lévitation et risquait de dériver en tous sens. » (Pélissier, 2006, l'orientation des arts

²⁸ Gilbert Pélissier a été inspecteur général de 1987 à 1997.

plastiques, para. 6) Que signifie « en tous sens » et quels sont les risques encourus ? C'est ce que nous allons tenter d'expliciter.

Les enjeux qui consistent à se démarquer de pratiques à objectifs exclusivement expressifs et créatifs sont considérés par lui comme pluriels et ayant des implications externes et internes. Un premier intérêt du recentrage concerne selon lui le statut de la discipline et sa perception dans le système scolaire. La référence au champ artistique doit permettre d'assurer une reconnaissance et une légitimité au sein du système éducatif :

« L'existence comme discipline nécessite un champ de référence (dit scientifique) sans lequel pas de contenus disciplinaires validés donnant lieu à un enseignement reconnu. »

(Pélissier, 2006, l'orientation des arts plastiques, para. 6)

C'est donc un moyen d'asseoir davantage la discipline par le poids que lui confère la référence à un champ de connaissances, lequel a de plus une valeur symbolique qui n'est plus à démontrer.

Les autres enjeux concernent la valeur éducative des expériences des élèves en cours. Si la créativité doit rester présente dans les pratiques quelles qu'elles soient – cours, atelier, situation de travail en autonomie – elle est considérée comme trop peu exigeante. La créativité non ancrée dans le champ de référence favorise une diversité de réponses mais elle ne garantit pas l'accès à des connaissances et peut être considérée comme insuffisante à légitimer la présence dans le contexte scolaire. Avec un champ de référence bien identifié et articulé avec les pratiques, on veut éviter le risque d'un glissement vers ce qui pourrait sinon être assimilé à de l'animation ou à des pratiques amateur. Pélissier va par conséquent développer ce qui fait la différence entre créativité et création artistique. Il y accorde d'autant plus d'importance que l'évolution du contexte est à la valorisation du culturel, du partenariat et de formes concurrentes de pratiques. Son parti est d'opposer la rigueur de l'enseignement à ce qu'il identifie comme une tendance de « déscolarisation dans l'approche de l'art et l'accession à la culture » (Pélissier, 1996, p. 3) et dont il prédit les conséquences sur l'enseignement même qui sera amené, à terme, à repenser sa didactique et son ouverture à des pratiques diversifiées.

Pélissier décrit cette différenciation entre animation et enseignement comme une spécificité française dans le contexte international. Il souligne que tout en travaillant à

partir des mêmes matériaux « à proportions différentes, des activités bi - et tridimensionnelles intéressant la forme, la couleur, la matière avec l'utilisation d'instruments et de matériaux plus ou moins variés et au-delà de différences structurelles, c'est l'artistique qui nous différencie de ce qui est ailleurs proche de travaux manuels éducatifs » (Pélissier, 1998, p. 31). Cette distinction vaut dans la comparaison avec les autres pays, mais n'est pas indifférente non plus dans le contexte du collège français. L'évolution des orientations ministérielles fait qu'en 1985, l'éducation à l'image et la créativité sont de la responsabilité de toutes les disciplines. Brondeau-Four et Terville-Colboc (1996) analysent dans ce sens le recentrage sur l'artistique « alors qu'en 1977 ces deux domaines²⁹ constituaient à la fois une nouveauté et des enjeux pour les arts plastiques, ils sont maintenant dévolus à tous les enseignements. Cela va inciter les arts plastiques à les utiliser autrement. » (Brondeau-Four et Terville-Colboc, 1996, p. 42)

Derrière cette différenciation et la hiérarchie qu'elle introduit, c'est aussi la question de la technique et des savoir-faire en cours d'arts plastiques qui est engagée. Les distinctions entre animation et enseignement, entre activités manuelles et activités plastiques artistiques, entre arts appliqués et arts plastiques, entre créativité et création artistique sont reprises et illustrées par des exemples issus, pour partie, d'observations de séances de cours et d'ateliers par d'autres auteurs, également institutionnels, afin de préciser en quoi consiste la dimension artistique de l'activité de l'élève. Duclerc (2001) établit une hiérarchie au sein même des formes d'activité de l'élève en distinguant l'activité artistique et l'activité artistique à dimension pédagogique. La relation à l'artistique en soi ne suffit pas, ce ne serait qu'une simple « activité artistique ». Ce qui est souhaitable, c'est un enseignement qui sera tout à la fois « centré sur l'élève et tourné vers l'art ». La marge de liberté et d'initiative donnée à l'élève n'aura pour lui de portée réelle que si la situation réunit ces deux caractéristiques.

3.2. Le choix de la référence à l'art contemporain

Le choix d'une articulation avec l'art est d'abord tourné vers l'art contemporain. L'argument en faveur du contemporain est de permettre à la pratique de l'élève d'être non pas « un enseignement de notions intemporelles, invariables et désincarnées » mais

²⁹ L'éducation à l'image et la créativité.

en prise sur les questions de son époque. Pélissier écrit : « Est-il possible qu'une pratique puisse être autre que celle de l'époque où vivent les élèves, et que par conséquent, la recherche d'articulation ne se fasse plus favorablement avec les œuvres qui entretiennent une meilleure proximité avec cette pratique ? » (Pélissier, 1994, p. 36). On retrouve dans ce choix une expression de la rivalité récurrente entre les arts plastiques et l'histoire de l'art et un argument pour justifier la position des arts plastiques à l'égard de la culture artistique. Cette orientation traduit aussi la prise en compte de questions ouvertes au même moment sur le plan international. Le moment concorde notamment avec le rayonnement dans le monde de la conception développée sous le nom de DBAE (Discipline Based Art Education). Nous revenons plus loin sur ce point, au moment où nous traitons plus précisément des jeux d'acteurs et de leur poids dans les orientations de la discipline.

Dans la même période, le rapport de la discipline avec le champ de référence fait l'objet d'une exposition-colloque intitulée « L'artistique, arts plastiques, art et enseignement » en 1994 dans l'académie de Créteil. L'introduction des actes du colloque est l'occasion pour Pélissier d'exposer de manière précise les principes qui découlent de la conception de la discipline et de réaffirmer la spécificité, dans le champ de l'école, d'un enseignement dont le champ de référence est l'art. Si on peut considérer que toutes les disciplines ont un champ de référence duquel ils tirent les savoirs enseignables et leur légitimité, ce qui fait selon lui la spécificité des arts plastiques tient à l'incompatibilité de nature entre le scolaire et l'artistique. Il développe ce point de vue dans deux articles aux titres explicites : « Artiste/enseignant » et « Que l'école est belle, plaider pour un certain flou ». Ces textes et la logique qui les sous-tend sont essentiels pour qui veut appréhender la construction identitaire de la discipline. Lui-même semblera, plus tard en 2006, jeter un regard critique sur le devenir de ces principes dans les mises en œuvre sur le terrain. Il pose la question du sens que prennent les activités pour les élèves, s'ils ne sont pas en situation de définir leur propre projet, et illustre son propos par l'intérêt d'une pratique en ateliers dans laquelle l'élève développe son propre projet, ou encore de situations d'enseignement en autonomie. On peut y lire une critique implicite des pratiques de cours habituelles, mais son texte reste cependant sur le ton et dans la ligne des précédents, emporté par la conviction que l'artistique et sa pratique scolaire via les arts plastiques ont un caractère émancipateur. On y retrouve aussi le point de vue, récurrent dans ses textes, que les arts plastiques tiennent du miracle dans le paysage scolaire.

Le colloque comprenait une exposition de travaux d'élèves au sein du musée d'Arts et d'Histoire de Saint-Denis. Les travaux des élèves et leurs critères de sélection avaient posé nombre de problèmes sur le statut des réalisations, la possibilité de s'entendre sur ce qui constituait leur caractère artistique et sur le lien entre le pédagogique et l'artistique. Les questions sont restées ouvertes. Les travaux ont été montrés en raison de « leur représentativité des avancées de la discipline »³⁰ La réaction des artistes à la proximité visible entre les démarches des élèves et les œuvres contemporaines était particulièrement intéressante. La participation des artistes au colloque devait apporter l'éclairage de ces dernières à ces deux questions : « Quelle dimension artistique dans les productions des élèves ? Quelle dimension pédagogique dans les productions des artistes ? » (Diot, 1997, p. 171) Leurs réactions expriment l'étonnement quant à la qualité des réalisations d'élèves et à leur « contemporanéité ». Ils se sont moins intéressés, depuis leur position d'artiste, à ce que les productions montraient du travail pédagogique qu'à ce qu'elles questionnaient en retour des productions et démarches artistiques contemporaines. Ainsi Garouste de dire :

« Je suis surpris par la qualité de cette exposition et même de son professionnalisme. Cela doit inciter les artistes à se remettre en question. Si les jeunes arrivent à si bien produire de l'art contemporain, alors l'art contemporain a des problèmes. Les élèves ont fait un travail excellent. J'ai souvent vu des expositions de professionnels qui n'étaient pas à la hauteur de celle-ci. Cela interroge les professionnels » (Garouste cité par Diot, 1997, p. 172).

3.3. Artiste/enseignant : considérations statutaires et identitaires

Le caractère problématique de l'articulation art/pédagogie est développé du côté des pédagogues par Diot. Son propos fait intervenir des enjeux de territoire et de légitimité. Il pose une définition scolaire de l'artistique dans le champ éducatif en soulignant sa spécificité : la dimension artistique des réalisations des élèves est entièrement dans la démarche et dans les attitudes, et non dans les objets ou le regard que l'on porte sur eux. Ce sont, et elles doivent le rester, des productions à visée pédagogique. Il réaffirme, ce faisant, les compétences spécifiques du professeur d'arts plastiques, un équilibre particulier et exclusif entre l'artistique et le pédagogique. Il

souligne le caractère inadmissible et risqué du refus de certains enseignants d'assumer le pédagogique : « C'est pourtant bien de cette articulation particulière entre l'Artistique et le Pédagogique que nous tenons notre légitimité. » (Diot, 1997, p. 175). Il énonce clairement son point de vue sur les territoires respectifs des acteurs, prend position sur les interventions d'artistes en tant qu'intervenants extérieurs ou sur les artistes résidents, qui, « en dépossédant en toute impunité les élèves de leur propre initiative, les détournent de la recherche de leur parole singulière. » (Diot, 1997, p. 185)³¹ Ce que fait le professeur en classe nécessite qu'il soit informé de la situation artistique, puisque c'est lui qui crée les dispositifs d'apprentissages articulés au champ, mais les professeurs sont les spécialistes du pédagogique et les artistes restent et doivent rester extérieurs à la situation pédagogique :

« Il nous faut simplement démontrer que l'acte pédagogique renvoie clairement à des compétences professionnelles qui ne nécessitent pas l'intervention des acteurs du monde de l'art dans un domaine pour lequel ils ne font pas autorité, y compris pour les utilisations particulières qui peuvent y être faites de leurs productions » (Diot, 1997, p. 175).

La question des statuts et des identités est évoquée par des professeurs d'arts plastiques dans le numéro de la revue *Autrement* consacrée aux enseignements artistiques. Respectivement professeurs de collège et lycée général, professeur en section A3, en lycée professionnel, ils sont décrits ainsi par Beaulieu qui coordonne la revue : « ni véritablement artistes – du moins eu égard au marché de l'art – ni enseignants « classiques », les professeurs d'arts plastiques oscillent entre deux mondes sans appartenir véritablement à l'un ou à l'autre » (Beaulieu, 1993a, p. 58). Ce qui rapproche ces trois professeurs qui enseignent à des publics différents et des niveaux différents, est leur conception de la démarche en arts plastiques qui n'est « pas de l'art mais quelque chose qui s'en approche » (Beaulieu, 1993a, p. 58). Ce qui les rapproche également, c'est de se décrire comme différents, singuliers dans le système, mais ce que chacun énonce sur sa manière de concevoir le métier et le lien qu'entretiennent pour lui l'art et l'enseignement est très différent. On se retrouve en face de trois types marqués de professeurs que l'on peut définir ainsi : le « professeur traditionnel » (le professeur de lycée professionnel qui enseigne le dessin et ses techniques comme autrefois), « l'artiste-enseignant » qui précise : « On ne peut pas enseigner si on n'a pas de pratique

artistique. Ce serait comme enseigner une langue sans la parler.» (Beaulieu, 1993b, p. 69), et l'« enseignant avant tout ». La revue, quant à elle, adopte un parti-pris clairement exprimé dès les premières pages et décliné dans presque tous les articles : l'art ne s'enseigne pas.

3.4. Points de vues dissonants sur l'ancrage à l'art

En lien avec le rapport entre art et enseignement, des auteurs posent des questions sur l'adéquation des contenus, des méthodes et des objectifs. Ils orientent leur questionnement, soit au regard des besoins des élèves, soit par rapport à l'évolution du champ artistique. Les arts plastiques préparent-ils les élèves à se confronter à leur environnement visuel ? Troyas (1992) considère qu'en l'état, les programmes d'arts plastiques sont inadaptés et ne peuvent répondre aux besoins des élèves de participer pleinement à la construction de leur environnement visuel. Il préconise un enseignement fondé sur les sciences humaines, pour que soient associées les approches de l'art relevant de la psychologie, de la sociologie et de l'histoire.

Baqué (2011) pose autrement la question de l'inadéquation de l'enseignement des arts plastiques : aujourd'hui, peut-on continuer d'enseigner comme si rien n'était à remettre en jeu au vu des évolutions du champ de référence ? Le lien établi entre la pratique des élèves et les démarches artistiques continue-t-il d'avoir du sens ? La légitimité de l'enseignement artistique, et par conséquent des arts plastiques à l'école, se fonde en partie sur une conception de l'art et de ses valeurs éducatives. Au regard de l'évolution des pratiques des plasticiens, ces valeurs au nom desquelles les enseignements artistiques ont été intégrés sont-elles toujours d'actualité ? Ce n'est pas l'objet principal du livre, qui développe un point de vue à la fois historique et critique sur quarante ans d'histoire personnelle et institutionnelle. Acteur impliqué de l'histoire de la discipline, Baqué apporte des informations inédites sur des péripéties et des débats dont les enseignants de terrain n'ont en général vu que les conclusions et les traductions dans les directives officielles. Écrit sous forme de bilan de « 40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école », il dévoile les coulisses des décisions ministérielles, les tractations, négociations, progrès et renoncements qui ont émaillé l'histoire des arts plastiques. Le fait que le choix des contenus et la définition d'une discipline d'enseignement soient l'occasion de rapports de forces entre des positions opposées est connu de tous. Ce qui est moins fréquent, c'est de pouvoir disposer d'une galerie de

portraits des acteurs souvent discrets qui se sont succédés et d'avoir connaissance (au moins en partie) des motifs qui ont conduit à les solliciter. On sait peu, quand on est acteur « de terrain » comment les programmes sont initiés, qui participe aux groupes de conception des textes et sur quelles bases. L'auteur mêle des éléments de sa biographie au récit des arts plastiques, et le tout précise l'image de l'histoire de la discipline. L'ouvrage aborde le fondement de la discipline sur le lien entre théorie et pratique et la nouveauté que cette articulation introduisait lors de la création des Unités d'Enseignement et de Recherche (UER) d'arts plastiques.

Ce livre met en lumière plusieurs points d'importance. En remontant l'histoire, il éclaire comment il fallait entendre arts plastiques au moment de la création, à l'université, d'une formation qui a par la suite modelé les enseignements. Il interroge notamment l'articulation théorie – pratique qui les sous-tend. Dans le contexte des arts plastiques, est considéré comme théorie ce qui n'est pas pratique, sans pour autant constituer véritablement une théorie en tant que telle. Trois raisons s'opposent selon lui à l'élaboration théorique. La première est à chercher dans le contexte et l'esprit des années 1970, contraires à l'élaboration d'une théorie au nom du rejet de toute forme d'autorité. La deuxième est inhérente au paysage artistique : le champ artistique est lui-même trop pluriel pour se laisser circonscrire en une théorie globale. La troisième raison est qu'en lieu et place d'une élaboration théorique « objective et sereine » se trouve l'idéologie. Il décrit la création des arts plastiques comme un jeu de substitution. S'opposant à l'idéologie précédente du « dessin considéré comme la forme fondamentale et fondatrice de tout enseignement artistique », s'est mise en place une nouvelle idéologie. Baqué précise, que cette idéologie « trop jeune et trop fragile pour tolérer la contestation, rend impossible alors, et encore aujourd'hui, tout débat d'idées conduisant à l'émergence de positions théoriques ouvertes et constructives relatives à l'enseignement des arts plastiques. » (Baqué, 2011, p. 46)

Il souligne la dimension politique des choix relatifs aux programmes et les luttes de territoires. Il exprime aussi ses jugements sur la réalité des arts plastiques, l'écart entre les projets et leur réalité effective sur le terrain. Dans un bilan sur un ton en partie désabusé, il prend des distances avec les discours consensuels sur les bénéfices de l'enseignement artistique pour les élèves. S'agissant du constat de quelqu'un qui a, comme le titre de son ouvrage le mentionne, consacré quarante ans au combat pour les arts et la culture à l'école, on mesure que ce n'est pas avec légèreté qu'il affirme au moment du bilan que non, l'enseignement artistique n'a pas l'exclusivité quand il s'agit

de développer le sensible, de donner la satisfaction de réussir quelque chose, de développer la créativité : « cette réussite, écrit-il, peut résulter d'une rencontre avec l'art mais aussi - convenons-en - avec le sport ou bien les lettres, une langue vivante ou tout autre domaine « intellectuel .» (Baqué, 2011, p. 242)

L'interrogation de l'exclusivité donnée à l'artistique et de sa pertinence au regard des objectifs de formation de l'individu est l'un des thèmes développés par Darras (2006). S'agissant des bénéfices retirés par les élèves, Darras souligne le décalage entre leurs besoins et les orientations de la discipline. Ce dont il est question, c'est l'utilité réelle et l'adéquation des enseignements artistiques aux besoins des élèves d'aujourd'hui et de la société de demain. Ces questions sont davantage développées au plan international que dans le contexte français, où le seul autre questionnement à ce sujet que nous avons repéré figure dans le texte de Tardiff et Morin évoqué précédemment. Les textes qui abordent la question de l'impact de l'enseignement ont un point commun : la difficulté d'apporter des preuves. Les textes du symposium organisé en janvier 2007³² contiennent peu d'observations traitant spécifiquement des arts plastiques ou des questions spécifiques posées par les arts visuels. De l'avis de Darras, le symposium a surtout fait apparaître que la recherche ne savait pas comment se saisir de la question de l'évaluation. Selon quels critères doit-on et peut-on évaluer l'impact de l'enseignement artistique ? Faut-il prendre en compte les compétences générales des élèves, l'effet des enseignements artistiques sur le développement cognitif ou plutôt les compétences spécifiques ? Qui est aujourd'hui capable non seulement de les mesurer, mais aussi en amont, de les identifier sans les dissoudre dans des considérations par trop générales sur les objectifs et les effets positifs de l'éducation artistique ? Même s'il y avait consensus sur ce qui est à prendre en compte dans l'évaluation, l'absence de critères communs objectifs et d'une méthode ne permettent pas de démontrer scientifiquement les effets positifs. L'exposition, au cours du symposium, de la recherche de Bamford, a cependant permis de déplacer le questionnement et de donner des résultats portant sur la qualité de l'enseignement artistique. Contre le point de vue consensuel qui voudrait que tout enseignement artistique ait des effets positifs du fait de sa seule existence, l'étude menée par Bamford fait apparaître que si les effets positifs ne sont pas aisés à évaluer, il est par contre

³² Le symposium, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, réunissait pendant trois jours, 10, 11 et 12 janvier 2007, au Centre Pompidou, une cinquantaine de chercheurs internationaux pour confronter leurs travaux sur l'évaluation de l'éducation artistique.

possible d'identifier des effets nuls ou négatifs lorsque la qualité de l'enseignement est insuffisante. Elle a dégagé des critères de qualité d'après lesquels ont été faits les constats et avancé des chiffres (Bamford, 2007) qui reviennent à considérer que près d'un quart des enseignements pris en compte dans l'étude n'ont pas d'effets positifs et ont potentiellement un impact négatif sur la culture artistique, les représentations des élèves sur les œuvres et le développement de leurs compétences en matière d'expression artistique :

« Les effets, contrairement à ce que l'on pensait auparavant, ne sont pas nuls. Statistiquement, il semble qu'il y ait 17 à 28% d'effets négatifs, soit une moyenne d'environ 22% lorsque le projet est de mauvaise qualité. Exprimé en termes crus, cela signifie globalement que pour les enfants, l'éducation artistique et culturelle qu'ils reçoivent risque d'avoir des effets négatifs, c'est à dire qu'elle va les rendre moins créatifs, moins sûrs d'eux-mêmes, moins imaginatifs, moins prompts à aller en classe, etc. Il paraît raisonnable de penser que la plupart des mesures d'impact réalisées à ce jour n'ont pas pris en compte ces 22%. » (Bamford, 2007, p. 26)

Au moment de notre étude, ces recherches ne trouvent pas d'écho visible dans le contexte français en dehors des textes de Darras. Les questions et le diagnostic qu'il pose se retrouvent par contre développés à l'échelle européenne ou internationale. Les systèmes éducatifs se trouvent à un tournant décisif qui nécessite un changement de paradigme pour que l'école soit en capacité de répondre à ses missions. Certains auteurs font le constat de l'échec de l'enseignement artistique, y voient « l'erreur du siècle » (Selle, 2003) au motif que l'on y apprend peu de ce qui est annoncé. D'autres, dans la même logique que Bamford, s'interrogent sur ce qu'on y apprend réellement, jugeant que plusieurs centaines d'heures consacrées à un enseignement ne peuvent pas simplement être considérées sans effet et ne pas construire des formes de savoir et des représentations qu'il convient alors d'examiner.

D'autres voix s'élèvent contre la présentation de l'enseignement artistique comme une forme d'absolu :

« De mon point de vue, l'idée que l'art doit être pour tous, indépendamment du fait que les sujets le veulent ou non, est l'expression relativement scandaleuse d'un paternalisme bourgeois daté. Mon avis est que l'intérêt pour l'art doit être entendu pour ce qu'il est, à savoir une sous-culture relativement importante (...). La position supérieure atteinte par l'art

est l'expression d'une domination symbolique. Une vie sans art n'est pas vide de sens, elle peut être riche en expériences autres, et nous qui nous intéressons à certaines formes d'art devons reconnaître que ce qui nous occupe, qui a du sens pour nous, qui a des qualités, n'exclut pas que dans des domaines autres il y ait tout autant de qualités et de sens. » (Bjorkås & Lund, 2000, p.50, cité et trad. par Billmayer)

Bjorkås et Lund ne sont pas seuls à décoder l'éducation artistique à travers les rapports de domination. Des auteurs comme Stankiewicz (2007) et Atkinson (2002) développent une compréhension des orientations et des priorités de l'éducation artistique au niveau international référée aux théories du champ et de l'habitus. Stankiewicz dresse une cartographie des orientations des politiques éducatives à travers l'histoire et l'espace. Elle met en évidence les rapports de force et les enjeux qui les sous-tendent. Les choix des contenus et des pratiques ainsi que la diffusion et le partage d'attitudes esthétiques sont des moyens pour les cultures dominantes de préserver leur position. Atkinson analyse l'enseignement et la formation artistique au Royaume Uni. Les formes prises par les pratiques et les critères d'appréciation de leur orthodoxie changent au gré des successions de conceptions, mais ne s'effacent pas totalement. Il analyse les contradictions que génère leur coexistence en tant que pratiques historiquement situées au sein des curricula.

D'autres questions sont introduites dans le champ éducatif par la remise en question postmoderne des hiérarchies entre arts supérieurs et expressions mineures, art et non art, conceptions du travail de l'artiste³³. Ces remises en question de limites auparavant inscrites dans les curricula affectent la définition des modalités et finalités de l'enseignement artistique et réévaluent l'importance donnée à l'esthétique. Ainsi, la Finlande réfléchit à une orientation qui n'établirait pas de hiérarchie concrète ou symbolique entre les différentes démarches et pratiques de création. Le projet est l'élaboration d'un modèle pédagogique que Pöllänen (2011) identifie comme fondé sur un « constructivisme social ». Dans ce modèle, le lien entre environnement personnel de l'élève, sa créativité, les dimensions sociales et culturelles, ainsi que la conscience environnementale prennent le pas sur les questions esthétiques et le lien avec la culture artistique au sens où nous les comprenons dans la plupart des modèles actuels.

³³ Voir à propos de l'éducation artistique dans un contexte postmoderne : Hardy, T. (Ed.) (2006). *Art education in a Postmodern World : collected essays*. Bristol : Intellect Books.

Parmi les questions en débat qui interrogent également les politiques éducatives à l'échelle internationale figure celle du développement de la créativité. Elle apparaît à peine dans le contexte français, mais on peut imaginer qu'elle entre à terme dans les réflexions locales.

III. Regards sur l'exercice du métier

S'agissant des recherches disciplinaires menées en sciences de l'éducation, une tendance prend de l'ampleur : les recherches changent d'objet et se déplacent vers une étude du travail enseignant en s'intéressant de plus en plus aux acteurs et aux pratiques. Cette orientation plus professionnelle est concomitante avec les évolutions de la formation des professeurs et la nécessité de repenser ses objectifs, de mieux définir les compétences visées par la formation. On peut voir dans cet intérêt pour les acteurs et leurs pratiques une influence de la sociologie anglo-saxonne, de sa tradition d'analyse du travail et d'études appliquées au métier enseignant, ainsi qu'un effet de l'arrivée, dans le champ éducatif, de modalités de recherches de l'ergonomie dans le contexte plus global du monde du travail. Ces recherches qualitatives en appui sur le terrain abordent notamment la question de l'entrée dans le métier et des recompositions identitaires qu'elle occasionne.

Pour le domaine des arts plastiques, les études réalisées sur le genre professionnel par Espinassy (2003, 2006) en sont un exemple. L'auteur applique aux enseignants d'arts plastiques la méthodologie de l'analyse ergonomique de l'activité, dans l'objectif de définir ce qui fait « genre professionnel ». En amont, elle s'interroge sur l'existence d'un genre professionnel stabilisé et se demande si dans cette discipline, marquée selon elle par une plus grande liberté et d'un fort investissement subjectif, une manière commune de penser son métier peut exister. Ses objectifs croisent en partie les nôtres, mais la méthode d'investigation et le cadre théorique diffèrent. Elle considère les professeurs comme un collectif de travail dont elle va étudier les situations d'activités professionnelles. L'objectif est notamment de dégager les compétences du métier et des pistes pour la formation, de mieux comprendre comment se transmet et se partage le savoir professionnel. L'étude minutieuse du déroulement de cours, à travers la méthode des autoconfrontations, s'intéresse aux procédures, aux interactions, au retour par le professeur sur son action et la prise de conscience de sa professionnalité. La question de

l'efficacité est centrale et croise celle de la reconnaissance professionnelle. Les études abordent, de manière plus marginale, comment les professeurs interprètent leurs situations. Le parti pris de l'ergonomie de l'auteur est doublé d'un engagement affirmé pour les arts plastiques. Son travail est sous-tendu par la conviction d'une spécificité réelle et menacée de la discipline. Dans le texte de sa thèse, elle exprime clairement que sa recherche a un objectif de reconnaissance du travail de professeur d'arts plastiques. Il s'agit de rendre le travail compréhensible, parce qu'une partie reste invisible aux non-spécialistes et prête par conséquent à des interprétations erronées. Or, écrit-elle : « Il nous paraît important que des traces de l'activité des PAP soient lisibles par l'institution aujourd'hui ; le manque criant d'écrits disciplinaires dans l'histoire de l'enseignement des AP contribue à sa remise en question permanente. » (Espinassy, 2006, p. 271) Son positionnement méthodologique exclut par définition le questionnement du cadre théorique de la matrice des arts plastiques. L'approche ergonomique n'implique pas de prendre une distance critique par rapport au cadre prescriptif et aux conceptions en vigueur dans la discipline, ou par rapport à sa construction idéologique. Par contre elle décrit de manière très précise comment les professeurs observés en situation se saisissent individuellement et collectivement des prescriptions, comment certains trouvent des remédiations. On envisage comment la formation pourrait évoluer pour remédier à la trop grande solitude du professeur débutant devant la complexité de la tâche prescrite. La responsabilité de la difficulté et des contradictions dans lesquelles se trouvent les professeurs, leur malaise ou leurs doutes, sont rapportés soit à leur inexpérience, soit aux mécanismes institutionnels. Dans le premier cas, l'analyse de l'activité pourra les accompagner utilement dans la compréhension et l'amélioration de leurs gestes professionnels ; dans le second, l'auteur constate, en phase avec les intéressés, les défauts de l'institution : trop de réformes successives, un défaut récurrent de communication et la méconnaissance du travail réel des professeurs.

IV. Conclusions intermédiaires et observations

L'état de la littérature contredit l'idée communément répandue qu'il n'y aurait pas de textes et que la discipline, encore jeune, n'aurait pas donné lieu à des questionnements formalisés. Mais il fait apparaître un déséquilibre dans la répartition des textes en ce qui concerne leur nature et leurs objectifs. Ceux qui répondent à nos

critères et qui traitent spécifiquement des arts plastiques dans une perspective de recherche, sont relativement moins nombreux que les textes institutionnels et prescriptifs. Les textes qui adoptent un point de vue de questionnement sont minoritaires par rapport à ceux qui se donnent comme objectif la validation interne de la discipline au travers d'exemples de pratiques présentés sous forme de démonstration.

Resituée dans le contexte de la recherche éducative, cette disproportion n'est en elle-même pas exceptionnelle. Tous domaines d'enseignement confondus, la recherche éducative générale est abondante, tandis que les recherches proprement disciplinaires le sont moins. Jusqu'à présent, elles se développaient plutôt en marge des recherches générales qui portent sur les structures, leur évolution et leurs effets. Ensuite, les professeurs eux-mêmes (et les formateurs) d'arts plastiques écrivent peu, et quand ils s'expriment sur leurs pratiques ou sur leurs conceptions, c'est dans le cadre institutionnel d'une publication coordonnée par un inspecteur, en réponse à sa sollicitation, plutôt que dans le cadre d'un projet de recherche universitaire. Lorsqu'ils s'engagent dans une recherche universitaire, les professeurs d'arts plastiques privilégient majoritairement la recherche sur leur pratique artistique et n'explorent pas, ou peu, leur champ d'exercice professionnel³⁴. Les sujets relatifs au métier sont abordés dans des articles publiés dans des ouvrages majoritairement pilotés par un inspecteur, édités pour la plupart par l'éditeur national de documentation pédagogique³⁵. Nous faisons l'hypothèse que cette dualité est une conséquence logique du contexte français de la formation universitaire en arts plastiques, des modalités de recrutement et d'entrée dans le métier. La formation initiale est ainsi conçue qu'elle est majoritairement consacrée à la formation artistique individuelle. La dimension professionnelle et la réflexion sur l'enseignement des arts plastiques interviennent faiblement dans le cadre de la préparation de certaines des épreuves de concours. En fonction des réformes des concours, les poids respectifs du didactique et de l'artistique ont pu varier mais jamais de manière à s'inverser. Le concours marque le passage de relais entre une formation universitaire centrée sur l'artistique, et la formation professionnelle. L'intégration des lieux de formation professionnelle dans les universités n'a pas modifié les équilibres

³⁴ Seules deux thèses portant sur l'enseignement des arts plastiques ont été soutenues en France dans la période prise en compte par notre état de la recherche : Espinassy (2006) et Torregrossa (2011).

³⁵ CANOPE ou, anciennement CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique) ou SCEREN (Service Culture, Éditions, Ressources pour l'Éducation Nationale)

pour les enseignants du second degré³⁶. Les universités assurant la formation en arts plastiques n'envisageant le métier d'enseignant que comme l'une des diverses voies possibles à l'issue de la formation initiale d'un individu d'abord artiste et délèguent la réflexion sur l'enseignement des arts plastiques dans l'enseignement secondaire, considérant qu'elle appartient au terrain.

Que la discipline place ainsi majoritairement sa réflexion et son développement sous l'autorité institutionnelle de l'employeur et plus rarement dans le cadre de la recherche universitaire, a pour effet qu'une majorité des textes répond à des objectifs de validation interne de la discipline et de ses méthodes. Même si dans cet espace il arrive que s'expriment des voix moins consensuelles, leur impact est limité de par leur statut et leur diffusion. En l'absence de reprise par d'autres auteurs, de développement dans un autre cadre ou de débat, les ouvrages, actes, etc. restent des collections de points de vue et ne débouchent pas sur une réflexion plus approfondie. L'ouvrage « Arts plastiques... quelles sont vos références » publié à l'occasion du colloque - exposition de travaux de collégiens de l'académie de Créteil est ainsi une addition de textes de niveau et d'intérêt inégal, certains exprimant des points de vue critiques, des doutes, d'autres restituant des expériences de classe. Dans le texte de Diot et pour une part plus diffuse dans les autres textes qui constituent l'ouvrage, on trouve des questions et des avis sur l'intérêt de la présentation d'œuvres d'art en lien avec les réalisations des élèves, sur les références des élèves et leur non prise en compte dans la classe. On y lit les incertitudes d'un professeur d'arts plastiques face à l'immensité du champ artistique, les doutes d'un autre sur le caractère émancipateur du cours, sur le caractère potentiellement contre-productif de manières de faire et des conditions de travail. Toutes ces questions, que l'on voit parallèlement développées ou débattues dans la littérature produite au-delà de nos frontières, sont posées mais ne sont développées nulle part dans l'ouvrage, qui se veut principalement un état de points de vue personnels, encadré par le discours officiel de l'inspection. Pour chacun des événements, colloques de 1994 ou de 2002, les actes sont introduits par des textes de l'inspection qui rappellent les rôles respectifs du professeur, de l'artiste, et la nécessité d'une identité professionnelle forte :

³⁶ L'intégration des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) à l'Université (processus débuté en 2005, abouti en 2008) a dans la majorité des cas conforté la disjonction des rôles entre une université centrée sur l'artistique et l'IUFM chargée des dimensions professionnelles plutôt que d'aboutir à la création de projets communs de recherche ou à une évolution des parcours des étudiants qui tisserait ensemble les deux composantes.

« Il importe que chacun, de sa place, apporte ce qu'il est et que cela soit entendu comme tel. Dans le cadre jugé trop étroit (à tort, me semble-t-il) de la classe et de l'heure hebdomadaire du cours d'arts plastiques, le décor est planté et chacun y tient son rôle : professeur, élève, artiste... des observations, des analyses, des prélèvements peuvent se repérer. L'évaluation y tient une place essentielle : le positionnement qu'elle permet sert à valider la place de chacun. » (Fabre, 2004, p. 18)

La littérature sur les arts plastiques se caractérise ainsi par une focalisation sur les questions locales ; il n'y est que très rarement fait référence à des recherches et des situations à l'échelle européenne ou internationale. C'est comme si la spécificité, tant de fois affirmée rendait, soit impossible soit inutile la comparaison. Comme si les questions posées ailleurs ne pouvaient prendre sens dans le contexte si particulier de la discipline française.

Qui dit faible présence de la recherche et manque de lieux ouverts au débat ne dit pas absence d'opposition ou de résistance entre les professionnels et la hiérarchie, entre les professeurs et l'institution ou le système. Peut-être même – cela resterait bien entendu à prouver – que l'absence d'une diversité d'approches critiques formalisées et exprimées ouvertement participe à renforcer les réactions de défense et d'opposition.

S'agissant des espaces de débat entre pairs, le bulletin de l'Association des Professeurs d'Arts Plastiques (APAP)³⁷, a longtemps été le seul support. Il a apparemment cessé de paraître et n'a, à ce jour, été ni remplacé ni complété par un site internet de l'association. Le projet initial de l'APAP était, à côté d'une communication destinée à convaincre du rôle éducatif des arts plastiques, de disposer d'un espace d'échange entre pairs et d'engager des projets de recherche pour accompagner les mises en œuvre de la discipline rénovée. En réalité, son développement a pris une orientation différente. Le bulletin est progressivement devenu un espace principalement dédié à l'expression des revendications. La part grandissante de la communication sur des questions institutionnelles (décisions officielles, agenda des rencontres avec les représentants institutionnels, critique de projets de réforme, etc.) le montre bien. Les restitutions d'expériences, les débats contradictoires sur les pratiques pédagogiques, les articles de fond sur la didactique ou les ouvertures sur la recherche ont cédé le terrain

³⁷ L'APAP, en fait eu un prédécesseur, la société des professeurs de dessin et arts plastiques (SPDAP) association historique qui déjà, portait les revendications des professeurs et éditait un bulletin. C'est début 1983 que l'APAP est créée (premier bulletin, numéro 0 en février 1983).

aux revendications. Le bulletin a adopté un mode de communication défensif, soutenu par la conviction d'une menace pesant sur le maintien de la discipline dans l'enseignement obligatoire et avec pour objets de lutte principal, le sujet emblématique l'égalité du temps de service des professeurs d'arts plastiques³⁸. Une autre association, Polychrome, a depuis vu le jour en 2009 et semble sur ces aspects, marcher dans les traces de l'APAP³⁹.

V. Éléments d'une construction idéologique

Dans cette partie du texte, nous passons la littérature (principalement les textes émanant des acteurs institutionnels) au filtre d'une nouvelle lecture. Partant de l'hypothèse que l'histoire et la version de l'histoire inscrites dans les textes jouent un rôle dans la construction des représentations et des croyances des professeurs, c'est sous l'angle de la construction idéologique que nous les relisons.

Le vocable *idéologie* recouvre des définitions et des explications variables. Nous retenons la définition de Boudon (1986) de l'idéologie comme expression de la rationalité d'individus situés, dont on peut reconstruire les dispositions et les motivations. Nous considérons, en cohérence avec cette définition, que l'interprétation du monde développée dans une construction idéologique ne se lit pas à travers des critères de vrai ou de faux, mais par rapport aux propriétés du contexte qui font que le sujet trouve, dans l'idéologie, une ou plusieurs significations auxquelles adosser ses actions et ses interprétations.

³⁸ Cf. p. 24-25.

³⁹ Polychrome a vu le jour en 2009 à l'initiative d'un groupe d'enseignants de plusieurs académies, en réaction à la mise en place de la réforme du lycée. Elle se désigne comme l'association nationale des professeurs d'arts plastiques de collège et de lycée, a un site et un blog, mais ne figure pas dans la liste officielle des associations professionnelles. On retrouve sur le site, déclinés et actualisés, une orientation et des objectifs identiques à ceux affichés par l'APAP :

- « - analyser les textes officiels pour prendre la mesure des enjeux.
- faire un état des lieux national afin de présenter la diversité des situations et des complications engendrées par la réforme de la classe de seconde.
- communiquer avec l'inspection afin de faire remonter nos expériences, nos inquiétudes, nos propositions.
- constituer des groupes de réflexion autour de la discipline (textes, programmes, évaluation) pour préciser le contenu de cadres communs.
- œuvrer en faveur de la mise en place au niveau national d'une option arts plastiques de 3 heures hebdomadaires en seconde substituable au 2^{ème} enseignement d'exploration et au recrutement dérogatoire » (extrait du site <http://polychrome-edu.fr/action.htm>)

Une discipline scolaire est un construit, « un ensemble de savoirs, de compétences, de postures physiques ou intellectuelles, d'attitudes, de valeurs, de codes, de pratiques, de schèmes constitutifs d'un habitus » (Perrenoud, 2000, p. 80). Une discipline sélectionne et rend saillantes des caractéristiques du réel. Ce faisant, elle oriente et développe un point de vue sur le domaine concerné. Comme le souligne Astolfi :

« Une discipline ne se définit pas d'abord par les objets de son domaine empirique, mais par le type de cadrage théorique original que produisent ses concepts » (Astolfi, 2008, p. 22).

C'est ainsi que sont définis les parti-pris de ce qui n'est jamais uniquement une addition de contenus d'enseignement, mais toujours une construction, ce que Develay (1992) appelle une « matrice disciplinaire ». Les arts plastiques, par conséquent, ne se définissent donc pas par le seul choix de contenus à enseigner, pas plus que par des méthodes d'enseignement. Ce que mettent en forme les programmes d'enseignement issus de cette matrice est un tissu complexe. Les contenus retenus et les modalités de mise en œuvre ne sont que la partie visible qui constitue un cadre prescriptif pour les enseignants du domaine. Comme une partition musicale, la matrice et les textes prescriptifs nécessitent ensuite le jeu d'interprètes qui les explicitent, les diffusent et les mettent en œuvre dans différents contextes.

En amont, on gagne en lisibilité de la matrice disciplinaire en adoptant un angle moins neutre, qui prend en compte les tensions et rapports de force dont sa constitution est le lieu. Nous avons pris le parti de l'appréhender à travers le concept de champ tel que le théorise Bourdieu. Qui dit champ pose l'existence d'un périmètre qui le circonscrit, réunit les objets qui le constituent et les règles qui en déterminent l'appartenance. Un champ, quel que soit le domaine (artistique, économique, scientifique, scolaire, sportif, religieux, etc.) a une dimension relationnelle. C'est un espace social dans lequel les acteurs occupent des positions relatives au capital qu'ils détiennent. Dans cet espace, les intérêts généraux du champ sont partagés entre les acteurs. Ils ont en commun des valeurs, des croyances fondamentales, un sentiment d'appartenance et un engagement liés aux caractéristiques du champ. Pour qu'un champ « marche » précise Bourdieu, il faut une adhésion des acteurs aux valeurs du champ :

« Tous ceux qui sont engagés dans le champ, tenants de l'orthodoxie ou de l'hétérodoxie, ont en commun l'adhésion tacite à la même doxa qui rend

possible leur concurrence et lui assigne sa limite : elle interdit de fait la mise en question des principes de la croyance, qui menacerait l'existence même du champ. » (Bourdieu, 1997, pp. 122-123).

La participation aux intérêts du champ peut ainsi se faire sur fond de désaccords ouverts sur certains points, pouvant amener jusqu'à des « révolutions partielles » étant entendu que les présupposés qui confèrent sa cohérence au champ vont rester dans une zone à l'abri des discussions. Les luttes se jouent sur fond d'accord fondamental sur ce qui vaut d'être défendu, est considéré comme indiscutable et constitue un socle de croyances.

Chaque acteur a, de plus, des intérêts liés à sa position dans le champ. Les interactions et les rapports d'échange sont marqués par des positions qui peuvent être de domination, de subordination ou d'équivalence. En même temps ils sont pris dans la logique et les caractéristiques spécifiques du champ. Une constante des règles est qu'elles sont définies à l'intérieur du champ, comme le précise Mauger (2007, 2014) :

« La question des limites du champ est toujours posée au sein du champ même : enjeux de luttes internes au champ, ces limites sont variables dans le temps. Dans ces luttes, il s'agit d'imposer ou de faire reconnaître une définition de l'appartenance, tel ou tel critère de compétence (un seuil de capital spécifique, les dispositions requises) : ainsi, pour exclure du champ des participants potentiels, on s'efforcera d'élever « le droit d'entrée ». (Mauger, 2014, p. 3)

Si nous transposons aux arts plastiques la lecture que fait Bourdieu des luttes internes au champ artistique⁴⁰, les discours dominants sont notamment l'imposition d'une définition du « vrai » cours d'arts plastiques et du « vrai » professeur d'arts plastiques, ainsi que les lois fondamentales du champ qui définissent ce qui fait capital culturel et symbolique.

⁴⁰ « Ainsi lorsque les défenseurs de la définition la plus « pure », la plus rigoriste et la plus étroite de l'appartenance disent d'un certain nombre d'artistes (etc.) que ce ne sont pas *réellement* des artistes, ou que ce ne sont pas des artistes *véritables*, ils leur refusent l'existence *en tant qu'artistes*, c'est à dire du *point de vue* qu'en tant qu'artistes « vrais » ils veulent imposer comme le point de vue légitime sur le champ, la loi fondamentale du champ, le principe de vision et de division (*nomos*) qui définit le champ artistique en tant que tel, c'est-à-dire comme le lieu de l'art en tant qu'art » (Bourdieu, 1992, p. 366)

Un des enjeux centraux est le monopole du jugement de légitimité, ce que Bourdieu désigne par « pouvoir de consécration ». Le champ et ses lois ne sont pas un ensemble statique. Les lignes bougent et les principes explicites du champ font l'objet de réévaluations. Il en va ainsi de l'intégration de nouveaux contenus et de l'exclusion d'autres, du choix d'une dénomination, des réévaluations plus ou moins importantes de ce qui constitue un savoir ou une compétence reconnue au sein du champ. La préservation de sa position passe par la dévaluation plus ou moins radicale de la position d'autres acteurs et par le déni de légitimité des conceptions ou des pratiques autres.

La formalisation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage évolue elle aussi à la faveur de jeux d'acteurs qui sont autant de stratégies développées pour gagner ou conserver une position exclusive dans le champ. Dans la partie qui suit, nous exposons les rôles de différents acteurs qui ont été déterminants de ce point de vue.

1. Le jeu des acteurs

Au moment de l'intégration de la formation à l'Université, les fondateurs sont au nombre de trois : Bernard Teyssèdre, Jean Rudel et Jean Laude. Bernard Teyssèdre est philosophe, professeur d'esthétique à la Sorbonne. C'est un idéologue « que la question passionne et qui compte bien saisir l'occasion offerte par l'État pour inventer quelque chose de nouveau » (Baqué, 2011, p. 34) et il est porteur d'un projet de formation fondé sur l'esthétique ; Jean Rudel, historien de l'art, enseigne à Claude Bernard avant de devenir plus tard directeur de l'Unité d'Études et de Recherches (UER⁴¹) « Arts Plastiques et Sciences de l'Art » ; Jean Laude, ethnologue et historien de l'art, est professeur à Vincennes ; ils s'adjoignent d'autres personnes : Bernard Teyssèdre offre la possibilité à trois professeurs de Claude Bernard de rejoindre la formation créée à Paris1 au sein d'un groupe de plasticiens. Bernard Lassus, initialement professeur à l'ENSBA (Ecole Nationale Supérieure des Beaux Arts de Paris) pilote ce « camp des plasticiens » et exerce la fonction de directeur adjoint jusqu'en 1973. Pierre Baqué fait partie de ces trois professeurs et aura un poste d'assistant.

Au sein de l'université, les tensions entre les positionnements respectifs tissent ensemble les positions idéologiques, la défense d'intérêts catégoriels, les jeux de

⁴¹ L'UER deviendra plus tard Unité de Formation et de Recherche (UFR)

pouvoirs et les plans de carrières des individus. Baqué dresse un tableau savoureux des intrigues :

« Des négociations plus ou moins secrètes ont lieu à différents niveaux où chacun cherche à gagner du temps, trompe l'adversaire et joue manipulation et intoxication à un degré dont la Florence de la grande époque aurait été étonnée et admirative » (Baqué, 2011, p. 41)

Les différences statutaires ajoutent des contraintes à l'opposition entre les historiens de l'art et les plasticiens vacataires à l'université. Les universitaires, dégagés des intérêts liés aux commandes publiques, sont plus libres de leurs paroles et de leurs actes que les plasticiens qui doivent composer avec leur visibilité dans le champ de l'art. Les tensions entre les deux camps se soldent, à terme, par le remplacement des plasticiens des Beaux-Arts par d'autres plasticiens recrutés parmi les professeurs de lycées, des professeurs d'écoles d'arts appliqués ou encore des transfuges des Beaux-Arts. Les concurrences se traduisent de manière concrète dans les structures à travers les accès aux niveaux de décision et de responsabilités au sein de l'UER. Darras se voit confier des missions qui, officiellement, sont une reconnaissance de ses compétences en audiovisuel et communication mais sur un plan stratégique, reviennent à le mettre à distance des arts plastiques où il représente soit une voix dissonante soit un concurrent potentiel.

Les acteurs de l'enseignement secondaire (l'inspecteur général et les inspecteurs régionaux, les conseillers pédagogiques et les professeurs) sont également engagés dans des débats et des actions. Gilbert Pélissier, identifié par la suite comme acteur important et présenté aujourd'hui dans les récits comme une figure clé dans l'histoire de la discipline, et Magali Chanteux qui sera son « bras armé » sont encore peu visibles. Ils n'arriveront sur la scène que tardivement. Ceux qui sont actifs dans les échanges entre l'université et l'enseignement secondaire sont notamment Marcel Baizeau, Eliane Chiron, Yves Becmeur, Bernard et Dominique Darras, Alain Troyas, Claude Troger, Guy Merlateau, Marie-Françoise Chavanne. La période de débats constructifs et d'échanges fondés sur le respect mutuel fait progressivement place à des relations tendues entre les différentes tendances. Comme à l'université, les enjeux institutionnels, les convictions politiques et éducatives, les enjeux de carrière pour certains (la succession à la fonction d'inspecteur général, l'accès à celle d'inspecteur régional ou de conseiller pédagogique ou tout autre poste clé) se mélangent.

Nous situons au début des années 1980 le moment où les positions dogmatiques l'emportent sur les autres. Ce resserrement de la discipline peut sembler paradoxal à qui ne tiendrait pas compte de l'existence des tensions et querelles de territoire expliquées précédemment. En effet, dans les perspectives et les espoirs suscités par l'arrivée de la gauche au pouvoir, on pouvait s'attendre à un développement différent. La création par le gouvernement d'une mission officielle d'impulsion sur l'enseignement artistique semblait initier une dynamique nouvelle et du côté des professeurs, en 1983, la Société des Professeurs de Dessin et d'Arts Plastiques (SPDAP) avait organisé une manifestation d'envergure avec le concours du ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, de la Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, en collaboration avec le Centre Pompidou. La manifestation a donné lieu à une exposition au Centre Pompidou, ce qui constitue déjà en soi un événement remarquable. Mais cette exposition était la partie visible, à Paris, d'un ample dispositif de débats, de réunions, de publications et d'expositions en région.⁴² Les réalisations d'élèves regroupées par l'exposition parisienne étaient issues de plus de cinquante expositions locales. L'opération visait un inventaire des pratiques d'enseignement existant sur le terrain. Ses objectifs étaient multiples et furent clairement exposés dans le bulletin de l'association professionnelle : créer une mémoire des pratiques de terrain, sortir les professeurs de leur isolement, convaincre le public de la nécessité de donner une place reconnue à l'enseignement des arts plastiques et initier une dynamique de recherche pédagogique⁴³.

Au centre Pompidou, les réalisations étaient regroupées selon cinq grandes catégories dont le tableau ci-après reprend les caractéristiques principales et rend visible l'hétérogénéité du paysage. Sur le terrain coexistaient des pratiques et des conceptions différentes de l'enseignement des arts plastiques et dont la diversité n'apparaît que partiellement dans le tableau. Il faut prendre en compte le fait que les orientations éducatives présentées ci-dessous n'induisent pas de type de pédagogie figée dans une forme donnée (expositive, transmissive ou démonstrative) mais que les professeurs

⁴² Exposition « Enseigner les arts plastiques dans les lycées et collèges », 14 janvier - 13 mars 1983 au « Carrefour des Régions » du Centre Pompidou. L'exposition était elle aussi accompagnée de nombreux débats. Elle a touché un public très important, tant le public général venant au Centre Pompidou que les professeurs d'arts plastiques venus avec leurs classes.

⁴³ « Cette exposition veut « mémoriser » un état des lieux, fixer par une série d'instantanés des pratiques déliées et des réflexions en cours de théorisation, pour constituer ainsi un point d'appui vers de nouvelles questions, de nouveaux débats, de nouveaux élans. » (Avant-propos du bulletin de la SPDAP consacré à l'exposition)

« bricolaient », au sens noble du terme et inventaient des formes hybrides et des passages entre les différentes catégories.

conception	caractéristiques et finalités principales	méthodes	évaluation
Pédagogie d'initiation aux codes et techniques	<ul style="list-style-type: none"> - approche de techniques et procédés artistiques - connaissance de la production artistique - initiation à l'analyse plastique - repérage des codes et de leur fonctionnement évaluation : principalement selon des critères techniques et esthétiques	le professeur : <ul style="list-style-type: none"> - propose (texte, image, support, etc.) - donne accès à la documentation - accompagne l'effectuation (apports de savoir faire, conseil, soutien à la prise de décision) 	principalement selon des critères techniques et esthétiques
Pédagogie de la créativité	<ul style="list-style-type: none"> - primat de l'idée - singularité, - pensée divergente - expérimentation 	le professeur : <ul style="list-style-type: none"> - propose (texte, image, support, etc.) - donne accès à la documentation - accompagne l'effectuation (apports de savoir faire, conseil, soutien la prise de décision) 	critères techniques, esthétiques et comportementaux: audace, prise de risque, prise de distance par rapport aux stéréotypes et idées communes
Pédagogie sociale et institutionnelle Pédagogie Freinet	<ul style="list-style-type: none"> - en lien avec l'environnement et objectif d'action sur l'environnement - expression de son point de vue sur un sujet à travers les moyens d'expression et de communication - interdisciplinarité 	le professeur et les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - recherche collective de sujets empruntés au quotidien - organisation du travail qui lie thème et impact de communication le professeur : apports de savoir et savoir faire en techniques de communication favorise la réflexion sur les procédures, techniques et finalités de la création	évaluation fondée essentiellement sur l'efficacité de la communication
Pédagogie de l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - développement de projet personnel ou collectif - soutien et développement de l'esprit d'initiative - élaboration d'une méthode de travail adaptée à la personnalité de chacun - en prise possible sur des réalités professionnelles - respect des aptitudes et motivations individuelles - développement de la sociabilité 	l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - définit son projet et l'organise définit les étapes (esquisses, études, recherches documentaires, exercices techniques, etc.) et conditions matérielles (durée) le professeur : <ul style="list-style-type: none"> - favorise la réflexion sur les procédures, techniques et finalités de la création 	s'établit avec l'élève en fonction du respect des termes du « contrat »

Figure 3 : Diversité des conceptions pédagogiques en 1983

Cette diversité ne se retrouve pas dans les orientations officielles qui suivent l'événement. La guerre que se livrent les camps en présence se solde, notamment, par la défaite des orientations ouvertes sur le social ou sur la communication visuelle.

La victoire des orientations esthétiques réinscrit les enjeux et contenus de la discipline d'enseignement dans une définition qui donne l'exclusivité à la dimension artistique. S'ensuivent l'instauration de formes d'enseignement qui sont montrées comme une suite logique du cours de dessin. Le camp gagnant propose une relecture du passé qui présente des analogies avec le récit mythique dans sa fonction et ses formes : faire émerger les traits communs en remontant aux origines communes, légitimer les pratiques, définir les règles d'appartenance et les manières d'être ensemble. Nous tentons, dans ce qui suit, de dégager les éléments caractéristiques de ce récit.

2. L'imaginaire des arts plastiques

Cette partie est consacrée à l'imaginaire de la discipline, à dresser un état des formes de la doxa. Même si nous en évoquons des épisodes pour illustrer notre analyse, il ne s'agit pas l'histoire de la discipline⁴⁴, dont nous n'évoquons que quelques épisodes retenus pour éclairer notre propos. Nous tentons de dégager des textes qui énoncent et développent ses principes, la construction de ce que nous considérons comme l'imaginaire des arts plastiques.

2.1. Contexte de la naissance et orientations de la discipline

Le récit des origines veut que la naissance de la discipline marque une révolution et reste profondément marquée par elle. Née en période de remises en questions radicales, la discipline aurait puisé et conservé son caractère insoumis que viennent redoubler la liberté et la réactivité inhérentes au domaine artistique. C'est ainsi qu'une partie des textes, de manière plus ou moins dramatisée, véhicule l'image d'une discipline pionnière d'abord, conquérante aussi, qui trace un chemin décrit comme une succession d'étapes de la contrainte à la liberté, de l'étroitesse de vision du dessin traditionnel vers la générosité et l'humanisme. Dans cette logique, on met en opposition un avant et un après, l'enseignement précédent la naissance étant souvent assimilé à l'enseignement du dessin décrit dans sa version académique. La réalité est plus nuancée,

⁴⁴ Une histoire détaillée des faits aurait son intérêt mais elle constituerait une étude en soi qui n'entre pas en tant que telle dans le cadre de notre recherche. Voir à ce sujet les livres de Roux (1999), Genet-Delacroix & Troger (1994) qui la retracent de manière développée et précise. Leur parti pris étant celui de l'histoire institutionnelle et l'étude du passage du dessin aux arts plastiques. Voir également Baqué (2011) qui approche l'histoire institutionnelle à travers sa trajectoire personnelle et apporte à l'étude son regard documenté et critique issu de quarante ans d'engagement dans le domaine de l'enseignement artistique.

puisque avant 1968, l'enseignement délivré dans les classes d'écoles et de collège (qui n'était plus de dessin mais « dessin et arts plastiques »), avait depuis le début du siècle pris quelques distances avec les méthodes de ce cours de dessin. Il n'était plus ni aussi fermé à l'expression individuelle ni aussi limité à un rapport stérilisant au modèle qu'il avait pu l'être. Il demandait à être reconsidéré dans ses finalités et ses méthodes pour s'inscrire dans son temps. Si on se réfère à l'histoire longue, on constate que les temps qui précèdent le moment de la « naissance » ne sont pas non plus une histoire linéaire. Ils sont marqués par une succession d'avancées et de revers, de tensions entre des conceptions divergentes des finalités d'un enseignement des arts visuels. Comme le rappellent Darras et Kindler (1998, p. 25), les tendances entre lesquelles l'enseignement artistique en France a oscillé ont été pensées de manière antagoniste plus souvent que complémentaire, et fortement marquées par les corporatismes et les défenses territoriales. Plutôt qu'une rupture, les arts plastiques seraient sans doute à considérer comme le moment d'une évolution, une péripétie de plus dans un contexte toujours tendu. On peut y voir, comme Beaulieu, une « triple évolution artistique, éducative et démocratique » (Beaulieu, 1993a, p. 25) ou juste une « cure de jouvence » du cours antérieur.

Le moment de la naissance officielle des arts plastiques auquel il est fait référence dans la genèse, est le colloque d'Amiens⁴⁵. Le colloque a ensuite été suivi de la création en 1969 du département « art » de l'université de Vincennes Paris 8 puis de Paris 1. Ce qui est décisif, c'est d'abord la nouveauté que constitue la création à l'université d'une formation en arts plastiques, pour remplacer la formation en classes préparatoire des professeurs de dessin et d'arts plastiques. Dans la foulée, des concours de recrutement équivalents à ceux des autres disciplines seront créés⁴⁶ et le concours de diplôme de dessin et d'arts plastiques supprimé. La création du CAPES et du corps des professeurs d'arts plastiques marque non seulement officiellement la fin de l'enseignement du dessin, mais introduit de nouvelles modalités de recrutement parmi lesquelles figurent des épreuves théoriques, une épreuve à dimension pédagogique, et des épreuves plastiques destinées à évaluer la pratique artistique. Les orientations prises à l'issue du colloque d'Amiens sont décisives. Dans l'agitation et le contexte idéologique qui opposaient historiens de l'art et les plasticiens, ce sont les plasticiens qui emportent la victoire. Comme Darras et Kindler (1998) le soulignent, qualifiant de

⁴⁵ Cf. note p.28

⁴⁶ Le Capes section J « arts plastiques » en 1972, l'agrégation en 1975.

« militantisme moderniste » la manière dont s'est joué alors l'engagement pour l'art contemporain des arts plastiques :

« Pour affirmer cette victoire, les consignes et slogans de cette période radicale et militante ont certainement eu un impact déterminant sur les représentations et croyances des enseignants d'arts plastiques, dont la discipline s'est longtemps construite contre l'histoire de l'art et le musée plutôt qu'avec eux. » (Darras & Kindler, 1998, p. 25)

2.2. Un récit national

L'histoire que s'approprie le nouvel entrant dans le métier est une histoire dont la caractéristique est, en outre, d'être franco-française. Si on porte le regard au-delà des frontières, on constate des tensions identiques entre tendances divergentes. Ce qui se joue en France s'inscrit dans une réflexion générale, se nourrit des réflexions sur la place des enseignements artistiques développées et débattues notamment dans le cadre d'organisations internationales comme l'International Society for Education through Art (InSEA) et dans des instances qui mettent en regard les modes de fonctionnement des institutions. Nous avons interrogé sur ce point Marie-Françoise Chavanne⁴⁷, en tant que personne clef de l'interface entre le national et l'international au moment des décisions qui nous intéressent. Elle confirme le tissage entre les réflexions nationales et internationales, les différents contextes politiques et institutionnels :

« Il y a eu des moments de flirt entre les différentes pensées et donc les différentes instances institutionnelles, mais comme les systèmes sont, au niveau international, extrêmement variés, et complexes, on n'a pas toujours l'incidence immédiate visible [...] Ce qui était intéressant au niveau international, c'est de voir à quels moments ce qui relève de l'enseignement pour tous, (si tant est que ce soit pour tous les pays) donc ce qui relève de l'enseignement visible, décidé, explicitable, est touché par des courants de pensée et de courants artistiques, ou des courants sociologiques. [...] *<Les influences suivent>* une ligne sinusoïdale, avec d'un côté ce qui nourrit la réflexion (...) et de l'autre un va-et-vient avec les formes d'organisation et l'histoire. » (Entretien avec M-F Chavanne, annexe 1 p. 6. para. 8-17 ; 22-24)

⁴⁷ Professeur puis IA-IPR d'arts plastiques, M-F Chavanne a assumé la fonction de présidente de l'InSEA.

L'illusion d'une histoire nationale est renforcée par le fait que dans la quasi totalité des textes abordant la conception des arts plastiques, les mentions des réflexions internationales restent discrètes. L'ouvrage de Gaillot, qui reste la référence en matières de didactique des arts plastiques cite brièvement Read en retraçant l'histoire des arts plastiques et fait une brève référence à l'InSEA et aux réflexions hors frontières hexagonales, mais il rappelle en conclusion du chapitre que les arts plastiques sont une exception :

« L'enjeu est bien de définir la place des enseignements artistiques à l'orée du XXI^e siècle dans un contexte européenisé où les AP français se présentent comme un modèle atypique » (Gaillot, 1997, p. 62.)

Nous avons souligné précédemment la concomitance entre la réorientation vers l'art contemporain et le développement au niveau international des conceptions du programme DBAE. Les théorisations de la *praxis* par Pélissier et Chanteux, le concept d'*artisticité* de la pratique de l'élève se trouvent dans la continuité de ces positionnements.

Les caractéristiques de la spécificité de la conception française sont ainsi développées par Chavanne :

- « Selon vous, la version française a été pensée en regardant ce qui se passe à l'étranger ou plutôt en local ?
- Non, cela s'est créé dans le creuset français, parce qu'on était un des premiers pays à avoir vraiment une université d'arts plastiques au sens universitaire du terme. (Entretien avec M-F Chavanne, annexe 1 p. 7. para. 24-25)

Tout en identifiant des perméabilités entre les réflexions internationales et l'organisation locale, elle considère que le contexte institutionnel dans lequel s'est joué la réforme de la formation des professeurs après 1968 a fait emprunter une voie qui a progressivement détaché la conception française de celle en vigueur dans les autres pays. La condition déterminante a été, selon elle, la prise en charge de la formation au sein des universités. Elle a engagé une élaboration didactique qu'elle considère aussi comme plus riche que celles qui se sont développées ailleurs à partir des mêmes

questionnements. La différence est que les autres États ont conservé un « modèle Beaux-Arts » de formation. Elle explique les bénéfices de la rupture :

« En France on a une chance – je ne sais pas si on la gardera – on a une chance énorme, c'est d'être relativement libérés d'une assignation à objectifs immédiats (...) à résultats, et cela nous a libérés, a permis de creuser le sillon d'une éducation artistique vraiment artistique. [...] On voit comment ce creuset s'est fabriqué (...) pour échapper à une orthodoxie de l'enseignement. Une sorte de liberté de pensée. » (Entretien M-F Chavanne, p. 7 32-34)

Le panorama « politico-universitaire » de l'époque de création est décrit dans les détails par Baqué : jusque-là, la présence de l'art à l'université n'était assurée que par l'histoire de l'art et l'esthétique, de manière réduite en tant que question de philosophie. La création des arts plastiques, pour la première fois, met la pratique et la théorie en relation dialectique dans un dispositif de formation. Dans ce contexte, « théorie » renvoie à des disciplines telles que l'histoire de l'art et l'esthétique, ainsi qu'à un certain nombre de sciences humaines appliquées à l'art : « psychanalyse de l'art », « ethnologie de l'art », « sémiologie de l'art », « sociologie de l'art », « économie de l'art », par exemple. La réflexion théorique sur l'enseignement de l'art est par contre absente. Baqué attribue la responsabilité de cette absence à une impasse d'ordre idéologique. En effet, comment théoriser l'art et son enseignement sans imposer, sans entrer en contradiction avec l'esprit contestataire et le refus de l'autorité ?

L'autre trait saillant de l'articulation théorie-pratique est la prééminence du discursif, que Baqué qualifie de « mise sous tutelle » de la pratique par le discursif⁴⁸.

Dans la mythologie des arts plastiques, l'affirmation récurrente de leur caractère atypique représente un élément important du sentiment d'appartenance au collectif. Elle contribue à ancrer l'image partagée d'une discipline jugée incomprise et qu'il convient de défendre.

⁴⁸ A titre d'exemple, il relève le déséquilibre de la maquette de formation. Jusqu'en 1972, la maquette du diplôme d'enseignement universitaire général (DEUG) arts plastiques comporte cinq items consacrés au discursif et un seul à la pratique, lequel est de plus hors horaires effectifs de la maquette et de ce fait non budgété.

2.3. Identité disciplinaire et luttes territoriales

Dans les récits, le développement qui va du dessin aux arts plastiques se poursuit, à partir du moment fondateur, dans une voie qui semble inscrite dans un ordre naturel à partir du moment où la rupture avec l'ancien modèle est consommée. Ce qui ressort également des textes est que si la discipline s'est imposée dans sa forme, c'est à force de ténacité et de luttes, petites et grandes, pour sa reconnaissance. Nous illustrons ce point par deux épisodes qui touchent au territoire de la discipline et sa défense.

La rupture a été marquée par le choix d'un nouveau nom, par le passage du dessin aux « arts plastiques ». Changer de nom a selon Pélissier « fonctionné comme un signal, une invitation à explorer un champ inconnu » (Pélissier, 1997, p. 28) soulignant ainsi combien cette discipline s'engageait dans une aventure :

« L'histoire de cette discipline avec ses changements de dénomination témoigne d'une évolution profonde (...) on est passé à une pratique des arts plastiques de caractère exploratoire, à la mesure même des démarches d'artistes. » (Pélissier, 1991a, para. 3)

Cette dénomination spécifique au contexte français a été préférée à « arts visuels » au terme de longues discussions. En s'imposant, le terme arts plastiques a signifié le triomphe d'un camp sur l'autre : d'un côté l'art « pur », de l'autre celui de l'art « utile » envisagé dans ses liens avec la vie quotidienne. Darras (2001b) souligne : « Ce fut aussi un choix théorique qui privilégiait l'étude de l'œuvre au détriment du médium et de la réception » (Darras, 2001b, p. 28). En réalité, les arts plastiques l'ont emporté de peu et l'adoption de l'appellation qui est ensuite présentée comme relevant d'une évidence n'a pas clôt les débats, même si certains récits le laissent entendre. Roux (1999) par exemple, développe longuement l'histoire et les implications de l'utilisation du terme « plastiques » dans le champ de l'art puis dans celui de l'enseignement ; il souligne qu'il s'agit en quelque sorte d'un retour aux sources si on en réfère à l'étymologie grecque du terme : *plassein*, dont est tiré l'adjectif *plastikos* a pour sens figuré « former quelqu'un pour l'éduquer ». Il conclut que si le système éducatif a préféré ce terme à celui d'arts visuels, c'est sans doute parce qu'il met l'accent sur la formation de l'individu :

« C'est de cette dynamique que l'expression « arts plastiques » est porteuse : comme tension entre une matière qui résiste et un désir qui

cherche à lui donner forme et sens. C'est sans doute pourquoi l'institution scolaire la préfère à celle d'« arts visuels » : parce qu'elle tire la pratique des arts non pas vers le résultat comme aboutissement d'un processus, mais vers le processus lui-même (dont le résultat n'est que la trace), processus par lequel ce n'est pas seulement un objet qui prend forme, mais surtout (...) un individu qui se forme. » (Roux, 1999, p. 38)

Le point de vue de Baqué oppose les deux versions qui coexistent sous l'appellation « arts plastiques »

« - De façon négative, rien de ce qui existait auparavant dans l'enseignement de niveau post-baccalauréat et surtout pas le dessin, devenu le bouc-émissaire officiel, sauf dans les écoles supérieures d'arts appliqués où on le défend avec des arguments souvent solides (le côté indispensable du dessin de projet comme préalable à toute réalisation de design, par exemple) - De façon positive, tout ce qui relève de l'art contemporain, de ses pratiques, de ses postures, de ses résonnances médiatiques, de ce qui est validé par les instances publiques ou privées habilitées à le faire : critiques, historiens de l'art, essayistes, grands collectionneurs, galeristes, revues spécialisées, conservateurs de musées, organisateurs de foires internationales, ministère chargé de la culture et, quelques années plus tard, dès 1981, Fonds régionaux d'art contemporains (FRAC). Directions régionales des affaires culturelles (DRAC).» (Baqué, 2011, pp. 46-47)

On notera que si le nom de la discipline est inchangé depuis sa création, depuis 2006 les arts plastiques font partie non plus de l'éducation artistique, mais de l'éducation artistique et culturelle, l'addition du dernier terme ayant lui aussi été sujet à discussions. Dans les commissions qui rédigent les programmes et dans les groupes d'experts, bien des années après ces péripéties, l'importance que les enseignants accordent à cette dénomination continue de peser et d'être prise en compte dans les décisions. Ainsi, en 2002, un groupe de travail sur l'enseignement artistique mis en place pour la réécriture des programmes du premier degré a décidé de renommer le domaine d'enseignement à l'école primaire, de passer des arts plastiques aux arts visuels⁴⁹. Plusieurs raisons motivaient cette décision. Il s'agissait d'adopter une

⁴⁹ C'est en tant que participante aux débats et impliquée dans la relecture des programmes puis la rédaction des documents d'accompagnement que nous avons pu suivre de près les discussions et aujourd'hui, en faire état.

dénomination mieux comprise. Quoique déjà ancienne, la dénomination arts plastiques n'était pas vraiment entrée dans le vocabulaire des parents et des élèves, qui continuaient de parler du cours de dessin. La dénomination, qui faisait sens aux yeux des spécialistes a eu du mal à se faire une place auprès du public : « Trente ans plus tard, la greffe n'a pas encore pris dans l'esprit du public, des élèves, des parents et même dans l'institution où le terme de dessin reste très utilisé. » (Darras, 2001b, p. 28) Il s'agissait également d'adopter un terme compréhensible au-delà des frontières françaises. Enfin, et c'est une raison importante, il s'agissait de prendre acte d'une évolution des pratiques artistiques et d'intégrer officiellement la diversité des pratiques actuelles et des outils dans le périmètre du domaine. Le passage des arts plastiques aux arts visuels ne fait finalement que prendre acte d'une évolution déjà ancienne. A l'instar des artistes, les arts visuels intégreraient les outils photographiques, vidéo, les pratiques autour de l'espace, et en même temps continueraient de contenir le dessin, la peinture et le volume.

Il faut noter qu'il s'agit bien d'intégrer ces diverses pratiques dans l'enseignement existant et que les raisons officielles invoquées s'accompagnent de motifs stratégiques. Ils ont alors été exprimés ouvertement par le conseiller du ministre présent dans le groupe et porteur du projet de changement de nom. L'intégration explicite de la diversité des pratiques avait aussi pour visée d'occuper la place. Montrer le caractère intégrateur du domaine arts visuels allait non seulement actualiser les périmètres du domaine au regard des évolutions des pratiques artistiques, il devait par la même occasion rendre inutile la création de domaines distincts et concurrentiels à côté des arts plastiques, notamment ceux du cinéma et du spectacle vivant. Ces domaines manifestaient depuis longtemps leur impatience et s'élevaient contre l'hégémonie des seuls arts plastiques et de l'éducation musicale, seuls présents au nombre des enseignements obligatoires. Ils fondaient leur demande sur des arguments qui ne manquent pas de poids : la demande sociale, la diversité des pratiques des jeunes, la possibilité de mettre en lien pratiques scolaires et extrascolaires, l'intérêt manifeste des élèves pour ces domaines. La stratégie de défense du territoire des arts plastiques devenus arts visuels, devait rendre vaines leurs ambitions en montrant que les pratiques dont il est question sont d'ores et déjà présentes et possibles dans le cadre des arts plastiques. Une fois entendu qu'en arts plastiques s'acquièrent les fondamentaux de l'activité et de la posture artistique, il n'y a pas lieu de multiplier les domaines. Additionner les expériences du cinéma à celles faites en arts plastiques, par exemple,

reviendrait finalement pour l'élève à redoubler les apprentissages et à perdre son temps. Le résultat est que les autres domaines existent bien dans le paysage scolaire mais restent circonscrits à des dispositifs optionnels, des projets ponctuels (par exemple « collège au cinéma ») ou encore aux ateliers qui sont créés en plus du temps d'enseignement obligatoire.

Le changement de dénomination a été décidé sans grande inquiétude pour l'enseignement du premier degré. Il a été accepté par le terrain, les personnels du premier degré se sont montrés plutôt positifs à l'égard de cette évolution. L'extension au collège a été évoquée en commission, mais elle a été écartée aussitôt car estimée inenvisageable. La modification avait toutes les chances de ne pas être comprise par les professeurs de la discipline et les défenseurs des arts plastiques. Lors d'une table ronde, portant notamment sur l'adéquation de la nouvelle dénomination, l'inspecteur d'arts plastiques présent précisait, justifiant la position hégémonique des arts plastiques :

«Mais les professeurs d'arts plastiques se reconnaîtront-ils dans cette notion d'arts visuels ? Pour eux, le terme générique d'arts plastiques est légitimé par l'histoire de leur discipline et comme il recouvre un champ d'investigation en expansion et non un domaine artistique cloisonné, leur enseignement intègre depuis longtemps des contenus transversaux et des pratiques artistiques diversifiées où l'image et la dimension visuelle sont, entre autres, interrogées.» (Sabourdin, 2001, p. 28)

Pélissier a développé son point de vue sur la dénomination « arts visuels » dans l'entretien de 2006 en opposant le visible au visuel, preuve que les questions soulevées lors de la création des arts plastiques sont loin d'être réglées. Il décrit une montée du « visuel » qu'il considère comme inéluctable et « en force ». Son décryptage de ce que cachent selon lui les termes, établit une hiérarchie entre visible et visuel. Les conséquences du remplacement du « plastique » par le « visuel » sont expliquées comme une perte d'identité, de valeur et de sens.

Le visible se rattache selon lui à une esthétique « dans sa puissance de dispositif de représentation où joue le non visible » tandis que le « visuel » désigne un espace de communication, de circulation des images « dans lequel l'art, produit de consommation assimilé à un médium, se dissout dans une visibilité étendue à tout et labellisée de « culture visuelle ». Et cette « culture visuelle » n'est pas à prendre pour une « culture artistique. »

Quoiqu'il en soit, il a été jugé raisonnable de s'arrêter au niveau du CM2 pour éviter que le prévisible refus des professeurs d'arts plastiques et les réserves ou critiques des inspecteurs n'aient en retour un impact négatif en remettant en question l'avancée dans le premier degré. L'anticipation de l'interprétation que les enseignants spécialistes ne manqueraient pas de faire l'a emporté sur la volonté d'inscrire les premier et second degrés dans une continuité et sur les effets positifs escomptés d'une meilleure lisibilité de la discipline. Si le projet de modifier l'appellation au collège et au lycée a ainsi été abandonné avant même d'être sérieusement envisagé, les modifications dans le premier degré ont cependant été interprétées comme le signe qu'un danger approchait. Pour la discipline toujours en alerte, il ne faisait aucun doute qu'une fois encore, nous nous trouvions aux prises avec un projet visant à terme la disparition des arts plastiques ou leur dévoiement.

Cette anecdote éclaire les questions de territoire et leur importance au sein même du groupe des enseignements artistiques. S'agissant de la défense par rapport à l'extérieur, en dehors du champ des disciplines artistiques, une deuxième péripétie a redistribué les cartes en 2008 et apporté un nouvel éclairage sur les questions de territoire : l'introduction d'un enseignement d'histoire des arts. L'introduction d'une nouvelle matière et les reconfigurations qu'elle occasionne génèrent de fait des résistances et des questions. Comme l'énonce Harlé (2010) : « Tout ce qui suppose de nouveaux découpages de savoirs est perçu comme une déstabilisation des rôles, une menace pour l'identité intellectuelle et sociale des professeurs en place » (Harlé, 2010, p. 43-44). L'introduction de l'histoire des arts au collège est d'autant plus problématique qu'elle n'est pas une discipline assurée par des professeurs spécifiques sur un temps distinct, mais un enseignement devant être assuré en complémentarité par des professeurs de disciplines diverses, lettres, d'histoire-géographie, etc. Il contraint les enseignants à travailler en équipe et ouvre donc officiellement le champ de l'art aux disciplines non artistiques. L'enseignement d'histoire des arts existait préalablement au lycée avant la généralisation au collège, mais il se tenait dans le cadre des enseignements optionnels s'adressant à des élèves volontaires.⁵⁰ Au collège, il est

⁵⁰ Les principes et objectifs ont été posés une première fois lors de la création de l'option au lycée qui précède de plusieurs années l'introduction en école élémentaire et au collège. Baqué, à qui revient cette initiative, précise : « J'avais déjà parlé d'histoire des arts dans mon rapport à Lionel Jospin en 1989 puis affiné le dispositif avec Jack Lang, de 1992 à 93 en proposant les objectifs suivants : offrir un accès à l'art à tous les élèves que la question intéresse mais que, pour de bonnes ou mauvaises raisons, la pratique n'attire pas ; en conséquence, concevoir un

introduit en tant qu'enseignement obligatoire et vient occuper une part de temps et d'espace prévus initialement pour les arts plastiques. Les réactions ont été vives, comme en témoigne celle de la présidente de l'association des professeurs d'arts plastiques (APAP) brandissant le spectre d'une disparition programmée de la discipline. Selon Salamand (2008) s'exprimant dans le journal *le Monde* sur l'introduction de l'histoire des arts : « L'objectif est clair : faire disparaître notre discipline de l'éducation nationale (...) On confie l'histoire des arts à tous les profs, les pratiques artistiques à des intervenants extérieurs, on multiplie les partenariats avec les collectivités territoriales... Le plan d'attaque est prêt. Ensuite, on pourra conformer les élèves à l'industrie culturelle locale. » Pour preuve, elle évoque la nouvelle épreuve d'enseignement artistique proposée au brevet et l'ouverture qu'elle initie « Selon le B.O. du 8 mai, les élèves pourront “valoriser une pratique personnelle, développée dans ou en dehors de l'école”. » (Salamand, 2008)

Si la radicalité du propos n'est pas représentative du ton employé par les professeurs en général, il faut cependant noter que les propos relayent des inquiétudes que l'on retrouve sous différentes formes dans les récits de la discipline. L'histoire des arts plastiques est souvent présentée comme une succession de luttes pour une légitimité progressivement et difficilement acquise. Sa position dans l'institution est présentée plus ou moins explicitement décrite comme fragile, toujours susceptible de remises en question au gré de décisions institutionnelles et politiques.

2.4. L'artistique comme avènement : fondements de l'opposition artistique - culturel

En poursuivant le déchiffrement des récits, il faut s'attacher aux arguments en faveur de l'ancrage au champ artistique. Avant d'atteindre sa maturité, la discipline serait passée par des périodes durant lesquelles les pratiques d'enseignement ont manqué d'épaisseur du fait de l'inexistence de cet ancrage aujourd'hui formalisé. Les

enseignement thématique et transversal abordant simultanément une même problématique dans plusieurs arts : architecture, arts plastiques, arts appliqués, cinéma et audiovisuel, dans, musique, théâtre, en résumé, organiser un enseignement artistique et culturel pluri, trans et interdisciplinaire destiné à transgresser les cloisons, à créer du lien et du sens.» (Baqué, 2011, p.105-106).

textes décrivent ces temps comme des moments d'euphorie naturelle, eu égard à la nouveauté des espaces d'expression libre. Avec pour conséquences des pratiques décrites comme plus récréatives que formatrices parce que destinées « seulement » à l'épanouissement de la créativité individuelle, ce qui induit que l'expérience ne prend son sens et une portée réelle pour l'individu qu'à la condition de la référence au champ artistique. Sans cette dimension, les activités pourraient se conduire dans le cadre extra scolaire de l'animation culturelle. Ce qui est présenté comme un péché de jeunesse a été corrigé depuis comme le précise Pélissier (2006) :

« J'ai donc agi pour ancrer cet enseignement en le ramenant à un champ de références légitime à savoir le champ artistique, celui des œuvres d'art et des démarches à partir desquels s'élaborent les contenus disciplinaires. C'est par cette articulation que l'enseignement donné peut, à juste titre, être qualifié d'« enseignement artistique ». Ma préoccupation était d'éviter une dérive vers une sorte d'animation culturelle se résumant à des activités créatives. » (Pélissier, 2006, l'orientation des arts plastiques, para. 3)⁵¹

Aujourd'hui, les arts plastiques donnent l'image d'une discipline qui s'est assagie et bien installée dans l'institution. Elle a trouvé sa forme, développé ses méthodes et élaboré des conceptions spécifiques. La pratique de l'élève a été éprouvée et théorisée, les années ont passé depuis qu'en 1981, un groupe de recherche en didactique a été créé à l'INRP, avec l'objectif de faire des préconisations dans le cadre de la rénovation du collège. Les programmes élaborés sur ces bases allaient devoir permettre à l'élève de « saisir les enjeux de l'art, favoriser sa production personnelle en la situant dans le champ artistique passé et contemporain ». (Lagoutte et d'Enfert, 2004, p. 102)

Ainsi définie, la pratique doit se distinguer des activités scolaires ordinaires, elle est la Pratique, la forme scolaire de la pratique artistique. C'est une *praxis*, « une action transformatrice qui vise tout autant le sujet que l'objet » (Pélissier, 2006). Les programmes de 1995 et ceux qui suivent définissent clairement le mode de mise en relation avec le champ artistique, les situations de pratique « mettant en relation les comportements de l'élève avec le champ de référence » et cadrent « l'agir productif » de l'élève. Ce qui doit s'y jouer est de l'ordre du mystère ou d'une incarnation. Quelque

51

chose advient entre l'incitation et l'objet réalisé par l'élève, l'artistique a eu lieu, dans cette expérience singulière « s'origine l'artistique ». (Pélissier, cité par Sayet, 2007)

Du côté des enseignants, leur rôle est parfois décrit de manière quasi mystique, avec une dimension affirmée d'engagement. Cela vaut aussi pour leur mission de promotion de la discipline vers l'extérieur, auprès des parents et du reste de la communauté éducative. La mission des enseignants est de défendre et de promouvoir les arts plastiques. Il convient autant que faire se peut de faire évoluer les représentations et d'asseoir la légitimité.

Cela vaut également en interne, pour la conception de leur pratique d'enseignement. Dans l'ouvrage où il développe les bases d'une didactique des arts plastiques, Gaillot, avec un certain lyrisme, met en parallèle la jouissance esthétique et la jouissance didactique, l'équivalence des deux tenant à leur caractère artistique partagé :

« Une didactique “plastique” voire “artistique” est une œuvre ouverte. On se souvient que, pour Eco, la jouissance esthétique a partie liée avec l'ouverture, l'œuvre apporte d'autant plus qu'elle se trouve dans un délicat équilibre, qu'elle offre “le minimum d'ordre compatible avec le maximum de désordre”. Nul doute que toute jouissance didactique en AP est en lisière de l'incontrôlable. Nul doute qu'il faille toujours en AP “jouer avec le feu”. » (Gaillot, 1997, p. 211)

2.5. Règles, principes et des interdits du champ

En même temps que se sont établis les principes de la discipline, des règles et des interdits se sont posés, implicites pour la plupart, impensés aussi pour partie. Ils portent aussi bien sur les activités des enseignants que sur celles des élèves. Dans des échanges en cours de formation, au moment de présenter une situation de cours, il arrive qu'un professeur fasse état de son inquiétude, parfois colorée de culpabilité, de ne pas être dans le vrai. « Je ne sais pas si ce sont vraiment des arts plastiques... » De même, lors d'un entretien avec une enseignante qui a plus de quinze ans de métier, au détour d'une phrase apparaît la même question au sujet d'un cours qui plaît aux élèves mais qui de son point de vue n'est peut-être pas conforme. Conforme en quel sens ? Que signifie « être ou ne pas être en arts plastiques » ? La remarque exprime pour certains professeurs qu'ils ne sont pas certains d'avoir intégré le changement profond que la discipline a opéré en passant du dessin aux arts plastiques, pour d'autres la conscience

d'avoir affaire à quelque chose dont les contours sont difficiles à saisir, ou encore qu'en raison du caractère instable du champ de référence, il n'est pas possible d'avoir des certitudes. Ce que nous entendons par « interdits » de la discipline a partie liée avec le rapport entre les arts plastiques et le système de valeurs de leur champ de référence. Être en arts plastiques peut s'énoncer autrement : « les activités des élèves comportent-elles la dimension artistique souhaitée ? » Il y va de la singularité, de l'originalité et de leur possibilité d'émergence dans l'activité de l'élève. La question traduit, pour ce qui concerne la pratique enseignante, la conscience d'une difficulté à définir le périmètre des arts plastiques. D'expérience d'enseignante et de formatrice, pour répondre concrètement à l'interrogation, il est souvent plus difficile d'expliquer en quoi une situation de cours n'est effectivement pas du domaine des arts plastiques que d'énoncer avec précision en quoi, grâce à quelles modifications concrètes elle entrerait dans la catégorie.

Tentée pour un moment de pousser l'analogie avec les interdits et les prescriptions religieuses, nous avons esquissé une liste de ce que seraient les commandements des professeurs. Nous n'en avons pas identifié dix, mais en voici les principaux :

- l'imitation et le modèle tu prosciras
- de la technique tu te défieras et de sa transmission tu te garderas
- le décoratif tu banniras
- tu n'imposeras point
- la singularité tu privilégieras
- l'intervenant extérieur tu écarteras

La dimension ironique de la démarche nous a d'abord semblé hors de propos, le ton pouvant apparaître déplacé dans un contexte de recherche. Cependant, le point de vue est plus sérieux qu'il n'y paraît. A chaque fois que nous avons évoqué cette liste au détour d'une conversation avec des professeurs d'arts plastiques, elle a suscité une réaction de connivence, de l'amusement bien sûr, souvent, en même temps qu'une forme d'approbation. A titre d'illustration, une enseignante à qui nous faisons part de nos réflexions a, espiègle, proposé avec spontanéité d'ajouter ce qui serait selon elle le 11ème commandement « et de l'existence des interdits, à personne tu ne diras mot ».

Les règles et interdits s'incarnent dans des dispositifs didactiques qui ont un temps constitué des dogmes et auxquels nous consacrons plus loin un temps d'analyse nécessaire.

Ces principes et les interdits qui en découlent ne se comprennent réellement dans leur logique et dans leurs effets que si on envisage comment l'imaginaire des arts plastiques articule en son sein de manière complexe, et parfois contradictoire, les valeurs du champ artistique et celles du monde scolaire. C'est ce que nous allons tenter d'approfondir dans les paragraphes suivants.

2.6. Une *indiscipline* par nature (frottements avec l'institution)

Nous examinons dans cette partie la discipline et son imaginaire dans sa relation avec l'institution scolaire. Les arts plastiques entretiennent avec l'institution scolaire un rapport ambivalent qui s'exprime dans un mouvement simultané d'adhésion et de rejet, d'identité et de différenciation, d'affirmation d'appartenance et d'indépendance. Les arts plastiques se reconnaissent bien entendu dans les objectifs éducatifs généraux du champ scolaire. Ils y adhèrent pleinement. Les discours militants affirment qu'ils constituent un moyen privilégié voire le moyen incontournable de les atteindre. Simultanément, en tant que discipline scolaire, ils entendent se démarquer des autres domaines d'enseignement et de leurs pratiques. Ils mettent en avant une différence des arts plastiques construite en renvoyant dos à dos l'image de l'école et celle de la discipline.

Les récits des arts plastiques renvoient l'image d'un système scolaire qu'il faut réveiller, aérer et élargir. Ils opposent la nature et la liberté des arts plastiques à la contrainte et au manque d'invention du champ scolaire. La discipline légitime son inscription dans l'institution au nom de sa différence en termes d'innovation et de créativité : elle veut apporter à l'école une ouverture, d'autres manières de faire. Elle souligne l'incapacité du système scolaire à considérer les individus tout à la fois dans leur complétude et dans leur singularité. Faire entrer l'art et sa pratique dans le champ scolaire, reviendrait à ouvrir un espace qui y fait défaut : un espace d'expression, de reconnaissance de l'individu dans toutes ses dimensions, dans ses intelligences multiples.

Cette différence des arts plastiques est expliquée dans la littérature et mise en avant au nom de la nature même de la discipline. En tant que forme scolaire de la démarche artistique, les arts plastiques se veulent de la même nature que leur champ de référence. Et l'art, dit-on, est par sa nature difficilement compatible avec celle du champ scolaire. C'est un argument récurrent des porteurs des enseignements, des projets et

dispositifs artistiques et culturels. Les nombreux dispositifs qui sont périodiquement mis en place pour ménager davantage de présence de l'art à l'école, sont fondés sur cette opinion : comme l'art dérange, provoque, bouscule les habitudes et les règles établies, quand des artistes interviennent dans le champ éducatif, ils en perturbent le fonctionnement bien réglé. Cette perturbation est positive, un grain de sable salutaire, un appel d'air vivifiant dans le fonctionnement ordinaire d'une école qui à l'opposé, est dessinée comme prise dans ses routines et à l'imagination appauvrie.

Les arts plastiques, dans la même logique, ont pour ambition d'apporter du nouveau, de l'espace, de perturber. Comment ? Ils provoquent en important dans leurs pratiques d'enseignement les libertés et les aventures qui caractérisent leur champ de référence. Le caractère « non scolaire » de la discipline est repris de manière récurrente dans de nombreux textes, il apparaît aussi dans les écrits des représentants et garants de l'autorité institutionnelle que sont les inspecteurs, comme en témoigne cette citation de Pélissier :

« Les arts plastiques sont un enseignement, mais non scolaire au sein de la scolarité, par la nature même de sa matérialité ainsi que les démarches créatives mises en œuvre. » (Pélissier, 1994, p. 13)

Les contenus, les démarches d'enseignement, les pratiques des élèves, tout serait de nature artistique avant que d'être de nature scolaire. Le terme scolaire est utilisé ici comme souvent dans le langage courant, pour désigner un caractère trop appliqué, peu original. Et pour qui a intégré le système de valeurs du domaine artistique, l'absence d'originalité est d'autant plus incompatible avec l'esprit de la discipline.

Les arts plastiques se parent des qualités attribuées à l'art : libres, indisciplinés, innovants, ouverts à l'imprévu. Ils se voient opposés à la rationalité du système éducatif en de nombreux points. L'école et sa fermeture sont parfois pointées comme des obstacles. Pélissier, à l'occasion du colloque s'accompagnant d'une exposition d'élèves, explique en 1994 :

« Le cheminement vers une plus grande visibilité est le parcours difficile qu'effectue l'enseignement des arts plastiques depuis une vingtaine d'années dans des conditions difficiles parce que l'acte de montrer, s'il n'est ni interdit ni obligatoire, n'est pas prévu par l'institution scolaire (il y trouve parfois des encouragements). » Pélissier, 1994, p. 13)

Pour définir la position des arts plastiques dans l'institution telle qu'elle apparaît dans l'imaginaire de la discipline, le terme qui nous est apparu le plus approprié est, avec un certain amusement pour ce que le jeu de mots peut ouvrir comme pistes, celui d'« indiscipliné ». Il s'est avéré que cette trouvaille avait bien entendu été faite par d'autres avant nous. Le terme apparaît dans plusieurs autres textes dans une acception positive qui valorise le caractère rétif à l'autorité et la liberté caractéristiques de la nature artistique : le vilain petit canard, le mauvais garçon (mais sympathique) de l'institution. Nous partions quant à nous d'une acception plus critique. Il nous semble qu'il convient de se dégager des récits qui font de la relation entre arts plastiques et école une opposition simple entre d'un côté la liberté et de l'autre la contrainte au bénéfice d'une vision plus complexe.

Un regard sur l'histoire montre que le concept d'art est resté longtemps lié à ce qui peut se pratiquer, se transmettre, s'apprendre, et ce depuis l'antiquité. Ce lien a pris des formes diverses au cours de l'histoire et il est intéressant d'en retracer brièvement l'évolution. L'antiquité grecque distinguait sous un même terme de *technè*, les arts libéraux et les arts mécaniques, la signification et la valeur de la pratique variant en fonction de sa finalité et du rang social de celui qui la met en œuvre. Les arts libéraux sont porteurs de valeurs nobles et aristocratiques, pratiqués par l'élite. Les arts mécaniques sont liés à l'utile et pratiqués par des hommes soumis, esclaves, artisans, mercenaires. L'art pratiqué par l'homme libre se caractérise par l'intention artistique et la part de conception puisque comme le précise Darras, « ce qui importait vraiment à l'homme libre, c'est que l'intention gouverne la pratique et la technique »⁵². A l'opposé de cette conception, les arts mécaniques se conçoivent dans une soumission du produit à son usage, répondent à une commande ou à des besoins et relèvent de l'exécution. Ce clivage s'est maintenu jusqu'à nous. Heinich (2005) montre comment il s'est traduit dans les formes d'organisation et les conceptions à travers trois régimes et systèmes de valeurs successifs que Darras, se référant à l'analyse de Heinich, définit ainsi :

⁵² Darras (2006) expose en détail la conception grecque de la *technè*, et cite la distinction entre libéral et artisan d'Aristote (Politique, Livre V. De l'éducation dans la cité parfaite, chap. 2) : « Toutes les occupations pouvant se distinguer en libérales et serviles, la jeunesse n'apprendra parmi les choses utiles que celles qui ne tendront point à faire des artisans de ceux qui les pratiquent. On appelle occupations d'artisans toutes les occupations, art ou science, qui sont complètement inutiles pour former le corps, l'âme ou l'esprit d'un homme libre aux actes et à la pratique de la vertu. On donne aussi le même nom à tous les métiers qui peuvent déformer le corps, et à tous les labeurs dont un salaire est le prix ; car ils ôtent à la pensée toute activité et toute élévation »

« Une phase de métier qui a trouvé son apogée dans les corporations, une phase de profession qui s'est développée dès le XVI^e siècle avec les académies, et enfin une phase de vocation qui s'est déployée à partir de la révolution française et tout au long du XIX et du XX siècle. » (trad. par Darras, 2008)

La culture libérale ainsi définie reste selon lui inscrite au cœur des enseignements artistiques et peut se lire dans les choix opérés par les programmes qui prévoient encore de dispenser une culture libérale et peu de compétences techniques.

« Notons que les échos de ces bipartitions résonnent encore au XXI^e siècle dans la majorité des systèmes éducatifs européens, où la légitimité d'un enseignement manuel, technique et pratique est toujours contestée par les héritiers « légitimes » des arts libéraux. Comme s'ils devaient encore se faire accepter, les acteurs influents du secteur n'ont cessé de travailler au rehaussement des approches théoriques (historique, esthétique, critique, etc.) et à la valorisation des activités de l'esprit (imagination, expression, créativité), au détriment des apprentissages techniques. » (Darras, 2006, p. 8)

Darras dément ainsi que l'éducation artistique serait une invention tardive de la démocratie moderne. Elle est non seulement l'héritière de pratiques sociales anciennes, mais elle est aussi la dépositaire du système de valeurs et d'organisation sociale défendu par ces milieux privilégiés. (Heinich (2005) décrit quant à elle comment, dans le régime⁵³ de valeurs de l'art qui domine à partir du Romantisme, ce qu'elle qualifie de « régime de singularité » instaure la liberté de l'artiste et sa posture critique, comment il valorise le génie individuel, privilégie le singulier, l'original, l'unique, comment il a établi pour principe la rupture avec la tradition et la transgression des modèles. C'est en tant que porteurs de ces valeurs et de ces conceptions de l'art que les arts plastiques adoptent leur positionnement par rapport au système scolaire.

2.7. Innovation artistique et innovation pédagogique

A l'instar des avant-gardes dans le champ artistique, les arts plastiques seraient à l'école en avance sur les pratiques ou en décalage, jouant dans le champ scolaire la

⁵³ « Un régime est une structure de base, l'équivalent d'une grammaire non plus de langage, mais de comportement ou d'évaluation » (Heinich, 2005, p. 122)

rupture que l'art joue dans son propre champ. Les récits les montrent comme précurseurs ou hors normes sur le plan des méthodes et en décalage sur celui des objectifs. Gaillot écrit : « Les arts plastiques s'intègrent mal à l'école qui préfère transmettre des contenus. » (Gaillot, 1997, p. 61)

Les modalités d'enseignement sont décrites comme une forme de provocation pour un champ éducatif arc-bouté sur ses principes et ses pratiques, et qui oppose une résistance. Nous nous sommes demandée si ces représentations de la discipline et de sa place au sein de l'institution se retrouvaient dans la réalité du terrain et si oui, sous quelle forme. Quelles sont les manifestations de la résistance scolaire à la nature artistique des arts plastiques et au caractère nouveau de leurs pratiques ?

Les expressions d'une résistance ou d'une réaction à la provocation au moment de la création des arts plastiques sont difficiles à trouver. Plus tard, l'enquête réalisée par le groupe des IGEN (MEN, 1999) souligne qu'à l'inverse, la communauté éducative et une majorité des élèves ont une perception positive de cet enseignement. Il est considéré par la majorité comme un espace de moindre contrainte au sein du paysage scolaire actuel et à ce titre comme un atout. Dans le contexte scolaire, la dimension « récréative » est la bienvenue. Nous n'avons pas davantage trouvé mention d'un caractère particulièrement innovant sur le plan pédagogique et il n'est pas fait mention d'une incompatibilité de nature entre les arts plastiques et l'espace scolaire. L'école semblant, de fait, peu incommodée par les pratiques des arts plastiques, leur caractère provocateur serait à mettre sur le compte de l'imaginaire de la discipline, plutôt que de la réalité de terrain.

Pour ce qui est de l'innovation, on pouvait par contre s'attendre à en trouver un écho dans la littérature qui traite de l'innovation pédagogique et interroge sous cet angle les pratiques d'enseignement. Obin (1999) voit dans la nécessité des innovations une conséquence de la massification. Avant les années 1960, « il y a de bons ou de mauvais élèves, mais le système n'est pas rendu responsable du fait que certains sont mauvais » (Obin, 1999, p. 19). La massification introduit la thématique de l'échec de l'institution à répondre efficacement à la demande accrue de réussite. Les études sur l'innovation scolaire distinguent deux lectures de l'innovation, selon qu'elle s'inscrit dans une continuité avec le fonctionnement de l'institution ou en rupture avec celle-ci. La première lecture est que l'innovation est une réponse de l'institution scolaire à des problèmes nouveaux qui se posent à elle, une forme de régulation interne que l'institution met en place. La deuxième lecture de l'innovation scolaire la considère

dans une version contestataire, dans une logique de transformation du système. Les arts plastiques s'inscrivent idéologiquement dans cette seconde lecture en se voyant en rupture avec les modèles pédagogiques dominants.

La contribution des arts plastiques en termes de didactique ou de pédagogie fait l'objet de très rares mentions. Lorsque les arts plastiques sont évoqués, c'est pour entrer dans les cadres déjà évoqués des considérations sur le caractère positif d'une présence de l'art dans le champ scolaire, sur la nécessité de « plus d'art » ou de « l'art pour tous ». D'où vient que les recherches en sciences de l'éducation et les études sur l'innovation ne s'appuient pas sur les arts plastiques ? Il y a sans doute à cela un faisceau de raisons et nous pouvons émettre plusieurs hypothèses.

Pour aller dans le sens des récits de la discipline, il peut s'agir de la confirmation de la méconnaissance de l'institution pour des pratiques trop différentes. Voilà qui confirmerait l'incompatibilité ou l'incompréhension de l'institution à laquelle on peut voir des causes d'ordre structurel : le cloisonnement disciplinaire isole les champs disciplinaires, les débats méthodologiques d'une discipline n'ont que peu de liens avec la réflexion qui a cours dans les autres. A titre d'exemple, les interrogations sur le traitement de l'erreur en mathématiques ou les réflexions sur la méthode expérimentale en sciences restent inscrites dans leurs champs respectifs. Elles ont peu d'impact sur la question de l'erreur dans le champ des lettres, ou de ce qu'est une expérimentation lorsqu'elle sort du laboratoire pour être mise en œuvre par des élèves dans d'autres domaines.

Une autre hypothèse est que les pratiques pédagogiques des arts plastiques sont innovantes mais trop intimement liées au champ de référence artistique. Elles sont trop locales et spécifiques. Tout en les connaissant, on n'en imagine pas, ou trop difficilement, une transposition en dehors de ce champ. Leur spécificité viendrait ainsi redoubler les effets du cloisonnement disciplinaire évoqué précédemment. Leur caractère non-scolaire revendiqué aurait pour conséquence de les laisser en-dehors des réflexions.

Une autre raison serait que les arts plastiques innovent mais ne dérangent ni ne provoquent pas du fait de leur place dans la hiérarchie des disciplines. Car comme le montre la sociologie du curriculum⁵⁴, les disciplines disposent d'autant plus de marge d'innovation que les attentes quant à leur impact sur les parcours scolaires sont faibles.

⁵⁴ Voir notamment les études de Michael F-D.Young et Nell Keddie, présentés en France par J-C. Forquin.

Plus la discipline est secondaire ou perçue comme telle, plus les expérimentations sont possibles, n'engageant que peu de conséquences si elles affectent l'efficacité de l'enseignement, positivement ou négativement. Au prisme des valeurs dominantes, les prises de risques sont sans impact majeur, ce qui aboutit à un paradoxe : le peu d'impact sur le destin scolaire en fait un laboratoire idéal pour l'innovation mais la place de la discipline fait que prévaut l'indifférence et qu'elle n'inspire pas les autres domaines.

Notre dernière hypothèse est que le caractère innovant en arts plastiques est surestimé par les acteurs de la discipline et que ce qu'ils considèrent comme innovant n'est pas ou n'est plus considéré comme tel en dehors de ce champ, qu'il s'agisse des finalités ou des méthodes. Les arts plastiques définissent leur différence notamment par la place de la pratique de l'élève et par la nature de cette pratique, à savoir une pratique réflexive. Que ce soit une discipline qui offre un espace de pratique aux élèves et qu'elle soit réflexive ne la rend pas pour autant innovante, comme l'indique Vergnion (2004)⁵⁵. Il n'y a plus aujourd'hui au sein de l'institution de quoi s'étonner d'un cours où l'on propose à l'élève de construire ses savoirs par l'action et par retour réflexif sur sa pratique. Les pédagogies actives sont passées par là. Une partie du débat qui anime le champ éducatif et oppose les pédagogues et les défenseurs d'une école centrée sur la transmission repose sur la critique souvent caricaturale de ces pédagogies. Ces modalités d'apprentissage ne sont perçues comme nouvelles que pour celui qui n'est pas informé des débats et des réflexions qui ont cours dans le domaine pédagogique. Les moins informés des questions pédagogiques pourraient bien être, paradoxalement, ceux qui s'en préservent au nom de leur singularité artistique. La conviction d'une spécificité et la référence au champ artistique des pratiques en arts plastiques participent à l'isolement de la discipline des débats pédagogiques généraux. Elle fait passer pour unique et singulier ce qui caractérise de nombreuses postures pédagogiques. Des pratiques et conceptions qui ne sont pas l'exclusivité de l'enseignement des arts plastiques sont considérées comme telles parce que le regard des acteurs est davantage tourné vers les questions artistiques que vers les questions éducatives. En 1984, Troyas décrit ainsi la situation :

« Dans cette perspective, un peu cavalière, mais il ne sert à rien de se cacher derrière des boîtes d'allumettes, l'enseignement des arts plastiques

⁵⁵ « Quant aux finalités, les enseignements en arts plastiques ne se signalent pas, aujourd'hui, par leur originalité : créativité, épanouissement, responsabilité, implication, réflexion métacognitive, apprentissage de la vie collective, socialisation et citoyenneté... ce sont trop souvent celles de l'Institution dans son ensemble » (Vergnion, 2004, p. 11).

n'est pas à la pointe de la recherche pédagogique, ni même à la queue. Il n'a jamais été, il n'est pas encore dans le cortège, tout simplement (...) On peut rétorquer (...) que le professeur d'arts plastiques n'est pas professeur de pédagogie. Certes, s'il ne peut être que cela, du moins sa fonction d'exclut en rien qu'il soit aussi psycho - pédagogue. Insister sur cet aspect, c'est aller certainement contre les croyances qui accordent la supériorité du « feeling » des enseignants contre toute méthodologie d'apprentissage » (Troyas, 1984, p. 30)

Le caractère novateur et provocant des débuts de la discipline est à mettre, en partie au moins, au compte des constructions identitaires et de ce que nous nommerons, empruntant l'expression à Dubet (2004), les « fictions nécessaires » de la discipline. La situation n'a que peu évolué depuis ce constat et l'absence de recherche vient renforcer cet état de choses.

Conclusion

A travers nos questions de recherche, nous reviendrons dans les chapitres qui suivent sur l'écart entre l'idéal ainsi dessiné et le réel.

Nous concluons cette première partie par le constat qu'en affirmant leur différence et en se définissant hors d'une partie du jeu scolaire, les arts plastiques se dégagent également d'une part de leur responsabilité liée au destin individuel des élèves. L'absence de pressions liées à l'orientation dégage la discipline des questions et obligations faites aux disciplines qui sont en première ligne. Le rapport des IGEN le souligne :

« Que les enseignements artistiques n'aient pas le même poids que les mathématiques, les lettres ou l'histoire dans l'évaluation de la réussite scolaire ainsi que dans l'orientation, autorise d'autres modes de relations entre élèves et professeurs (et, lorsqu'il y en a, intervenants) ; cela amène à des pratiques pédagogiques différentes. De même, les finalités et les objectifs des matières artistiques permettent d'autres modes de travail scolaire ainsi que d'autres modes d'évaluation. La dimension artistique et la place accordée au corps et à la pratique modifient les modes d'enseignement et autorisent une individualisation beaucoup plus grande des apprentissages, une prise en compte plus immédiate des motivations et des projets des élèves, bref des modes de relations aux savoirs et à la vie scolaire qu'on

pourrait qualifier d'emblée de "pédagogie de réussite". C'est-à-dire une pédagogie qui n'ayant aucun moyen de pression extérieur à elle-même pour réussir auprès des élèves, se centre sur l'élève, mise sur ses motivations, ses centres d'intérêts, ses acquis, sur ce qu'il est et ce qu'il devient ; une pédagogie qui, passant par la pratique, élargit le champ d'expérience de l'élève et le confronte directement à ce qui s'y produit, une pédagogie qui apportant en quelque sorte une forme de gratuité, s'inscrit dans la vie personnelle de l'élève. » (MEN, 1999, p. 6)

Par la suite, nous soumettrons à l'analyse les éléments constitutifs de l'imaginaire de la discipline. Il s'agira d'identifier comment l'articulation théorie – pratique et les conceptions artistiques et scolaires qui la sous-tendent se retrouvent dans les mises en forme concrètes.

Chapitre 3

PROGRAMME DE RECHERCHE

I. Des questions initiales à la problématique de la recherche

Nos questions initiales portaient sur les implications de la double identité d'artiste et de professeur. Partant de l'hypothèse que les enseignants d'arts plastiques sont pris dans des tensions entre l'artistique et le pédagogique, nous souhaitons constituer une image qui restitue et explicite les tensions et contradictions que cette double identité peut engendrer. Cette hypothèse tenait à la manière dont les textes opposent le scolaire et l'artistique d'une part, à notre expérience du terrain et de la formation d'autre part. Notre implication dans le domaine des arts plastiques en tant que professeur puis en tant que formatrice a d'abord orienté le questionnement vers la construction de l'identité professionnelle. Notre projet initial consistait à considérer le point de vue des professeurs sur leur activité. Les questions qui en découlaient étaient : comment la référence au champ artistique entre-t-elle en jeu dans la construction de l'identité professionnelle des professeurs ? Comment colore-t-elle les différents temps de leur activité ?

Ces premières questions portaient sur les relations entre les motivations artistiques et pédagogiques et leurs éventuelles tensions. La question de l'identité dans la formation des professeurs d'arts plastiques, les questions d'appartenance au collectif et d'identification pouvaient être abordées sous différents angles et une première recherche a d'abord rapproché notre problématique de celles développées dans des études sur l'entrée dans le métier dans d'autres champs disciplinaires. En arts plastiques, une étude sur les dimensions essentiellement psychologiques a été menée sur les professeurs québécois par Bonin (2007)⁵⁶. Elle aborde les recompositions

⁵⁶ Le sujet de la thèse de Bonin est : « La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire ».

identitaires, les processus de différenciation et d'identifications à travers des études de cas. La lecture de ces différents travaux nous a fait prendre conscience de la nécessité de repenser les orientations prises à partir des questions initiales en repensant le niveau d'entrée. Nous souhaitons certes développer la recherche à partir des points de vue des intéressés, mais en nous attachant à l'écart entre les récits de la discipline et le réel des situations. Cela supposait une approche des conceptions et des croyances, de leur mise en jeu dans l'exercice professionnel.

Dans un rapport sur les croyances des professeurs, Vause⁵⁷ souligne que peu de recherches sont consacrées à l'élaboration des croyances, à leur origine subjective. Depuis les années 1980, les recherches sur les liens entre les conceptions, représentations ou croyances et la manière dont elles entrent en compte dans les pratiques des professeurs, toutes disciplines et niveaux confondus, se développent. Ces recherches sont le plus souvent conduites dans la perspective d'une compréhension de l'efficacité des pratiques et d'une optimisation de la formation des enseignants. Elles portent sur les cognitions, les conceptions sous-jacentes, les retours de l'enseignant sur ses décisions, ses anticipations sur les situations à venir. Dans les recherches sur les savoirs « préprofessionnels », les histoires de vie personnelles et scolaires, Vause (2009) fait références aux études de Smith (2005) qui montrent que lorsqu'ils entreprennent leurs études, les enseignants ont « un système de croyances bien établi quant à la nature de l'enseignement et de l'apprentissage et ce système de croyance va influencer ce qu'ils jugent important ou non au cours de leur formation. » (Vause, 2009, p. 20). Elle rapporte les études de Levin et Hé, qui mettent en évidence le poids des conceptions relatives au rôle d'enseignant, ses qualités, etc. et leur lien avec les expériences familiales, scolaires, et de formation. Les enseignants ont construit des théories générales qu'il importe de prendre en compte pour comprendre leur action et l'interprétation qu'ils en font. Situées derrière ce qu'elle appelle des principes pratiques, ces théories accumulées au cours de leur propre expérience, portent aussi bien sur les manières d'apprendre, la motivation des élèves, le sens des situations, que plus globalement, leurs conceptions de l'existence. Dès lors s'est posé pour nous la question suivante : comment, en arts plastiques, s'approcher de ces théories générales ? Comment s'articulent-elles avec les principes pratiques ? Comment sont elles affectées par le travail réel ?

II. Problématique et questions de recherche

Les questions de recherche ont ainsi été redéfinies en plaçant le questionnement au niveau de la rencontre entre les croyances et l'exercice professionnel : quel est le sens que les professeurs donnent à leur action et à leur métier ? Quelles sont leurs représentations et leurs croyances ? Comment les professeurs jouent-ils leur adhésion ou leur distance par rapport aux représentations et conceptions du collectif ? Sur quelles valeurs fondent-ils leur interprétation des situations ? Comment la dimension artistique intervient-elle dans le jeu complexe des conceptions partagées, des croyances et des valeurs ?

Au sein du groupe professionnel, les représentations constituent un cadre de référence partagé qui permet à la fois l'échange et l'identification mais aussi la singularité. Au-delà de leur fonction interprétative, les représentations ont également un rôle dans la construction identitaire professionnelle et personnelle. Le professeur qui forme un point de vue sur sa situation ou sur la conception de sa discipline n'effectue pas une analyse distanciée, plus ou moins juste d'une réalité préexistante, mais il participe par son interprétation à la construction de cette situation. A travers ses propos, il nous donne accès à des représentations qui sont selon Abric (2011) « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (...) constituées d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. » (Abric, 2011, p. 17) Les représentations sont des constructions qui engagent l'individu, dans la mesure où elles sont « toujours la représentation de quelque chose pour quelqu'un. » (Moscovici, 1986). Abric cite les travaux de Mann (1963) et Lemaine (1966). Selon eux, les représentations entrent en jeu dans la préservation par le groupe d'une image positive notamment en surévaluant certaines caractéristiques et productions. Ces dernières sont considérées comme particulièrement centrales dans la construction identitaire.

Peut-on formuler l'hypothèse que l'interprétation des situations par les professeurs d'arts plastiques à l'aune de la dimension artistique et la surestimation par endroits de cette dernière procèdent de cette logique ? Abric avance l'hypothèse de l'existence, dans les représentations, d'un noyau central autour duquel s'organisent les éléments constitutifs que sont les cognitions, croyances, attitudes et valeurs d'un

individu ou d'un groupe. Ce noyau qui constitue la partie la plus stable associe des jugements éthiques et des valeurs morales. Il va résister davantage au changement.

L'objectif de cette recherche est de constituer, à travers ses questions, une image de ce qui pourrait constituer un noyau central et d'identifier, si elles existent, des valeurs partagées. Nos choix méthodologiques – un parti pris qualitatif fondé sur des entretiens – découlent de cet objectif. Ils s'appuient sur une conception des valeurs référée à Dewey et développée notamment dans la « théorie de la valuation » (Dewey, 1939)⁵⁸. Les raisons d'agir et les principes auxquels une personne adosse l'interprétation des situations ne sont pas considérés comme des absolus. Raisons d'agir et principes sont toujours liés au contexte concret, au local. Ils sont liés intrinsèquement et de manière dynamique aux conditions de l'expérience. La conception des valeurs selon Dewey écarte la distinction habituelle entre d'une part la norme et d'autre part la valeur. Elle ne considère pas d'un côté, une norme qui serait du côté de la raison, définissant dans un contexte donné le comportement adapté, en accord avec les principes et les lois en vigueur, et de l'autre des valeurs ramenées à l'échelle de l'individu et de sa seule subjectivité. Elle postule une objectivité liée à l'enquête et à l'expérience. Comme le précisent Bidet, Quéré et Truc (2011) dans la présentation de leur traduction du texte de Dewey, ce qui caractérise sa définition de la valeur est que, pour lui, l'objectivité des valeurs est affaire « d'exercice de l'intelligence dans le traitement d'une situation. Dès lors, les jugements de valeur, s'ils sont effectivement aussi objectifs que les faits, n'en sont pas moins hypothétiques et révisables, et toujours propres à un contexte concret d'expérience. Les principes et les raisons sur lesquels ils peuvent être fondés ne sont pas pour Dewey, des absolus transcendant l'expérience, mais de simples généralisations tirées de l'expérience antérieure. » (Bidet, Quéré & Truc, 2011, p. 9)

Darras (2013) souligne que les professeurs se réfèrent rarement de manière explicite à leurs valeurs lorsqu'ils évoquent leur travail. Ils les supposent partagées, ou partent du principe que leurs représentations, convictions ou conceptions le sont. Ils ne sont d'ailleurs pas nécessairement conscients de la part qu'elles prennent dans leurs actions et interprétations des situations. Si les valeurs sont « ce à quoi nous tenons » et ce qui est tenu pour désirable, elles ne sont cependant pas l'expression de la seule subjectivité de l'individu. C'est à ce titre qu'elles peuvent faire l'objet d'études,

⁵⁸ Nous nous sommes appuyée sur la traduction française de *Theory of valuation*, parue en 2011.

parce que tout en intégrant une part d'émotion et de subjectivité, elles font intervenir des dimensions autres liées à l'expérience et à l'ensemble des situations dans lesquelles elles se produisent. Elles intègrent une dimension prédictive, en renvoyant à la situation désirable qui suit et peut résulter de l'action et des décisions prises.

III. Parti-pris méthodologiques

1. Choix de l'approche compréhensive

Dans la logique de ce que nous venons d'exposer, nous avons souhaité adopter une méthode permettant d'articuler le plus finement possible les données recueillies et nos hypothèses. Kaufmann souligne que l'approche compréhensive a particulièrement sa place dans les recherches qui adoptent une vision dialectique de la construction de la réalité, qui ne cherche pas à séparer la subjectivité et l'objectivité. Nous souhaitons également que le projet concret de la recherche nous permette de nous situer dans une position du genre de celle que Kaufmann (1996) décrit comme celle de l'« artisan intellectuel ». La méthodologie compréhensive est en phase avec la définition de la représentation que nous avons adoptée, à savoir non pas comme le reflet d'une réalité stable et extérieure, mais comme le moment d'un rapport dialectique et dynamique de l'individu avec son environnement. C'est dans cette perspective que nous avons, à l'instar de Kaufman, tenté de faire en sorte que « l'entretien fonctionne en effet comme une chambre d'écho de la situation ordinaire de fabrication de l'identité » (Kaufmann, 1996, p. 60)

Les entretiens permettent de faire émerger des conceptions partagées, parfois des « théories implicites ». Pour être partagées, elles n'en sont pas pour autant valides. Elles sont seulement partagées par la majorité et c'est en ce sens qu'elles nous intéressent. En étant conduit après coup à s'interroger sur ses raisons, ses choix, ses convictions, l'individu est aussi en situation d'inventer. L'entretien est l'occasion d'un retour réflexif d'un individu sur son parcours biographique et son activité professionnelle. Il le conduit à revenir sur des événements pour les inscrire dans un récit. Ce récit est toujours une reconstitution et, de ce fait, une construction. Mis en situation de revenir sur des

événements, l'intéressé en sélectionne certains et en écarte d'autres. Ce faisant, il établit des ordres, il crée des liens logiques, il fait apparaître des causalités. Il éclaire ce qui a de l'importance à ses yeux et rend compte d'une hiérarchie entre les faits. Tous ces choix sont porteurs des valeurs de l'individu. Mis en situation de parler de sa singularité, il prend appui sur des expériences choisies et des idées qui lui permettent d'exprimer ses convictions, de justifier le cas échéant ses postures et ses actions.

Lors de la conduite des entretiens, l'exercice consistait pour nous à tenter d'être au plus près des discours des intéressés. Notre projet est de comprendre ce qui, du point de vue de celui qui s'exprime, est pertinent et comment cela fait preuve pour lui.

Il importe aussi de préciser ici que si nous avons, dans les parties précédentes, développé notre point de vue sur les situations didactiques, notre préoccupation lors des entretiens n'a jamais été de savoir si les affirmations des répondants sur leurs pratiques sont ou non conformes à la réalité. Travaillant sur les représentations, les croyances et les valeurs, il serait étrange de confondre la réalité et le tableau qu'en restituent les intéressés. Dans l'interprétation des discours, nous prenons en compte la part de construction. Il n'est pas davantage question de nous interroger ou de nous prononcer sur l'authenticité ou la sincérité des propos tenus. D'une part, on voit mal sur quels critères un tant soit peu objectifs ou légitimes nous pourrions prendre appui pour émettre un avis. D'autre part, ce qui nous intéresse dans les discours, ce sont les ordres sur lesquels l'intéressé prend appui. Notre objectif est de pouvoir entendre et analyser les justifications, pour approcher les croyances et les représentations des intéressés.

Le positionnement d'une personne, tel qu'il est révélé par l'entretien, n'est pas stable. Il rend compte d'un instant de sa réflexion, dans le contexte particulier qui l'amène à prendre parti et émettre un avis. Parfois, spontanément, il n'aurait peut-être pas été jusqu'à la formulation de son point de vue. Nous avons pu constater dans plusieurs entretiens que le contexte amenait le répondant à expliciter sa position sur un point particulier pour la première fois. Enfin, tous n'ont pas nécessairement, au quotidien, une posture réflexive telle que l'entretien peut le laisser penser. Nous amenons des questions qui en dehors du contexte de l'entretien ne s'imposent pas nécessairement en tant qu'objet de réflexion explicite.

2. Délimitation du périmètre de l'étude : le collège

Nous avons choisi de restreindre le champ d'investigation à l'enseignement au niveau collège. Il importe de préciser les raisons et l'intérêt du domaine ainsi délimité. En quoi ce niveau d'enseignement présente-t-il des caractéristiques intéressantes et offre-t-il les conditions nécessaires pour étudier les valeurs et les croyances des acteurs ?

La première raison est qu'au collège, l'enseignement des arts plastiques appartient aux disciplines obligatoires. Parce qu'il est dispensé à tous les élèves, de nombreux aspects de la relation entre les professeurs et les élèves permettent des questionnements qui diffèrent dès lors que les élèves suivent l'enseignement par choix, éventuellement motivés par un projet personnel. Ils seront alors passés par une forme de sélection et seront acquis aux principes du domaine. Les questions/observations qui relèvent de la motivation des élèves et du sens qu'ils trouvent à cet enseignement, présentent un intérêt particulier pour la recherche. Nous partons de l'hypothèse que le collège, du fait de l'hétérogénéité de son public et du caractère obligatoire de l'enseignement est, davantage que le lycée, un lieu révélateur des tensions et de la confrontation de conceptions différentes, qu'il s'agisse des conceptions éducatives ou des conceptions artistiques et culturelles. Avant le pallier du collège, l'enseignement à l'école élémentaire est également obligatoire mais est assuré par des enseignants polyvalents, non spécialistes. Ils bénéficient d'un temps de formation très court et manquent pour partie de confiance dans leur capacité à enseigner les arts visuels. Au collège, il est pris en charge par des spécialistes, ce qui permet d'embrasser également les questions qui relèvent de la formation, du parcours, du choix de la profession.

La deuxième raison est que le collège peut être considéré comme le segment du cursus emblématique de situation actuelle du système scolaire⁵⁹. Dubet (2008) dresse un état des principales tensions et contradictions qui traversent le collège et qui en font un espace problématique :

« Au collège se nouent la plupart des tensions et des contradictions de notre système, parce que la nature du collège est double depuis la création du collège unique en 1975. D'un côté il est l'école de tous, comme l'école

⁵⁹ Si on excepte le lycée professionnel, qui n'entre pas dans le champ de notre étude du fait de la disparition ou de l'adaptation de l'enseignement des arts plastiques via des programmes spécifiques.

élémentaire ; de l'autre il reste le premier cycle du lycée longtemps réservé à une élite. C'est pourquoi l'expérience des acteurs est tendue entre des objectifs contradictoires : il faut former tous les élèves de la même manière et les sélectionner ; il faut articuler une culture commune à tous et maintenir la suprématie de la culture du lycée d'enseignement général. Il faut donner de l'autonomie aux acteurs en fonction des contextes locaux et garantir l'unité du système scolaire ; il faut instruire les élèves et socialiser les adolescents. Puisque l'on ne peut dénouer toutes ces contradictions, celles-ci sont déléguées aux acteurs ; ces derniers ne pouvant, la plupart du temps, se défaire d'un sentiment d'échec récurrent, le débat sur la nature du collège unique est devenu consubstantiel du collège lui-même.» (Dubet, 2008, p. 22)

Notre étude se veut l'analyse d'un moment de crise et les thématiques de l'échec scolaire et de la difficulté du métier sont omniprésentes à ce niveau d'enseignement. Elles sont médiatisées au point qu'il semble impossible aujourd'hui de s'engager dans la profession sans associer enseignement au collège et difficulté d'enseigner, enseignement au collège et violence, enseignement et problèmes d'autorité des adultes, pour ne citer que ces seuls aspects.

Les effets de l'évolution du public scolaire, à savoir la massification amorcée en 1960 et 1980⁶⁰ se font également sentir dans l'image du métier dans la population, pour les élèves et les professeurs. Toujours selon Dubet :

« L'explosion du nombre de diplômés a entraîné une dévaluation relative des diplômes et, plus encore, un déplacement de leur utilité tenant à l'allongement des études ; il faut toujours plus d'années pour obtenir le même gain (Dubet, 2008, p. 19)

La dernière raison du choix du collège pour notre étude est que les professeurs enseignant en lycée font l'objet d'une sélection qui s'ajoute à celle des concours. La

⁶⁰ « En cinquante ans, tous les enfants sont entrés au collège et le taux de bacheliers a été multiplié par dix. L'école a donc été « envahie » par des élèves peu sélectionnés et, surtout, par des élèves sélectionnés par l'école elle-même davantage que par leur naissance. [...] Enfin l'école secondaire, qui pouvait se protéger des problèmes sociaux et des difficultés personnelles de nombres d'élèves, a dû les affronter directement. Au terme de ce long processus est ressorti une dérégulation des relations pédagogiques, désordre d'autant plus mal supporté par les acteurs de l'école que cette véritable révolution s'est accomplie sans que nous en mesurions réellement les conséquences, comme si l'on pouvait multiplier indéfiniment le nombre des élèves sans changer la nature de l'école. (Dubet, 2008, p. 19).

demande d'enseigner en lycée est examinée et validée par la hiérarchie et cette sélection supplémentaire, ajoutée au public d'élèves volontaires de l'enseignement facultatif, offre un point de vue certes intéressant mais moins révélateur à nos yeux.

III. Mise en œuvre de la recherche, points de méthode

1. Recueil des données

Au moment de décider des méthodes de recueil de données, la question de l'intérêt de croiser également les discours avec l'observation des enseignants en situation s'est posée. Outre les aspects pratiques liés à la difficulté de trouver des lieux d'observation « neutres » hors de notre activité professionnelle de formatrice, nous avons écarté cette possibilité parce qu'elle introduisait une multitude de paramètres nouveaux susceptibles de compliquer à l'extrême le traitement des données. La relation pédagogique est complexe à décoder en raison des nombreuses contraintes liées au contexte local. Certes, un professeur aborde la réalité de la classe avec des représentations et des modèles d'action qui résultent de son parcours, des ses croyances, et des influences culturelles, mais son action fait intervenir beaucoup d'autres paramètres. Par conséquent, sauf à y consacrer beaucoup de temps et à multiplier les observations de classe, on peut difficilement inférer un type de représentations. L'inverse vaut aussi. Le positionnement de l'enseignant ne se traduit pas de manière simple et lisible dans ses pratiques. Cela tient à ce que les conduites en classe ressortent non seulement aux conceptions de l'intéressé mais aussi à sa maîtrise plus ou moins grande de ce qu'est une situation pédagogique. Nous ajouterons qu'il y a de plus une très grande variabilité des actions d'un même professeur en fonction des circonstances, des élèves et des interactions avec et entre eux. Les choix et les décisions qui se font dans l'action sont à chaque fois spécifiques.

« Dans l'action, le praticien peut réagir de façon appropriée en mettant en œuvre des routines ou des scripts ; son souci est l'efficacité. A ce moment, il se soumet, comme l'ont écrit Doyle et Ponder (1975), à une *norme de praticabilité*. Invité à expliquer son action ou à réagir à une échelle d'opinions, l'enseignant se retrouve dans un tout autre contexte dans lequel il s'impose - culture oblige - une norme de rationalité et d'acceptabilité. Les

explications qu'il donne alors ou les opinions qu'il défend ne reflètent que partiellement les nécessités de l'action telles qu'il les vit en situation de classe ; celles-ci traduisent avant tout les influences culturelles qui l'ont marqué. En outre, comme il s'impose une norme de rationalité, il s'oblige à décrire son action de façon plus ou moins cohérente par rapport à l'ensemble relativement structuré représentations qui définissent son appartenance à un groupe social. (Crahay, 2002, p. 119)

2. Constitution de l'échantillon des entretiens individuels en France

Nous avons procédé à une série de vingt-cinq entretiens, conduits en deux temps. Une série initiale et exploratoire de cinq entretiens a constitué pour nous une première expérience des méthodes de l'entretien compréhensif. Les questions qui ont émergé chemin faisant devaient permettre de préciser le cadre des entretiens suivants.

Les professeurs de cette première série ont été sollicités via une liste de diffusion académique⁶¹. Le recours à ce moyen présentait un inconvénient lié à son caractère institutionnel. Notre demande pouvait être interprétée comme une initiative de la hiérarchie ou en relation étroite avec elle. Pour éviter les biais que pouvait introduire l'assimilation de notre demande à une demande institutionnelle, passé la première série, nous avons abandonné le recours aux listes de diffusion et diversifié les manières de prendre contact. Nous avons procédé par découpages géographiques, en adressant un courrier dans chaque collège d'un secteur donné. Parallèlement, nous avons demandé aux personnes du premier groupe, puis à chaque professeur rencontré, de nous mettre en contact avec un professeur de leur connaissance et ainsi de suite, selon la méthode de la « boule de neige ». Si ces manières de procéder ont écarté la confusion que pouvait induire le contact via un outil institutionnel, elles n'ont cependant pas résolu tous les problèmes. Tout en assurant une plus grande part d'aléatoire, les méthodes ont montré plusieurs limites, induites principalement par la méthode de la boule de neige. Le découpage par secteur géographique a permis plus de diversité de statuts et de parcours. Nous avons pu constater que certains professeurs, au moment d'indiquer un collègue, opéraient une sélection. Certains ont sélectionné les personnes en fonction de leur « conformité » avec un modèle implicite, introduisant un critère que nous souhaitions

⁶¹ Au sein de chaque académie, chaque domaine disciplinaire dispose d'un espace institutionnel et de listes constituées via lesquelles l'inspecteur de la discipline s'adresse aux professeurs de son domaine

laisser en marge, celui du « bon professeur ». Ce faisant, ils ont écarté des candidats moins « présentables » de leur point de vue, mais que nous cherchions à rencontrer également. D'autres ont indiqué des collègues en précisant que ces derniers partageaient leur point de vue sur le métier et viendraient conforter leur propre analyse exprimée lors de l'entretien. Ainsi, Gaëlle, qui est en position difficile au moment de l'entretien et exprime le regret de n'avoir pas quitté le métier, nous a donné des contacts de professeurs déçus au point de quitter le métier. Lesquelles professeurs n'ont finalement pas donné suite à nos demandes d'entretiens : elles ne souhaitaient pas revenir sur leur expérience.

La conséquence de cela est que lorsqu'on considère l'échantillon des personnes rencontrées, une dominante se dégage. Nous avons, malgré les efforts pour toucher une diversité d'interlocuteurs, recueilli essentiellement la parole de ceux qui souhaitent parler de leur métier parce qu'ils se sentent engagés et concernés par sa situation ou son devenir.

3. Questions des entretiens

Pour conduire les entretiens, nous n'avions pas établi de liste définie de questions mais une carte délimitant des champs de questionnement et une énumération de notions. Le tout posait des repères et constituait un réservoir dans lesquels puiser de manière souple en fonction du cours suivi par le dialogue, selon des associations libres autour d'un mot ou d'un thème. L'alternance, en fonction du déroulement, de questions directes et des manières périphériques d'aborder un même sujet fait que pour aborder la difficulté du métier, un même répondant va par exemple rencontrer des questions directes (« c'est plus difficile d'être prof d'arts plastiques que de maths ? ») et d'autres qui prennent un détour (« vous conseilleriez le métier à votre enfant ou à une connaissance qui vous ferait part de son intention de devenir professeur d'arts plastiques ? » ou « qu'avez - vous renoncé à faire parce que cela vous semble trop compliqué ? »)

Le ton n'était pas celui de l'enquête mais celui de la conversation, certaines plus déstructurées que d'autres en fonction de la connivence, du plaisir du répondant de se trouver au centre. L'entretien compréhensif permettant une présence, d'exprimer notre subjectivité, le cas échéant de s'étonner, il est arrivé fréquemment de rire de manière

complice des situations évoquées. Les cas où, l'espace d'un moment, l'empathie n'a pas été au rendez-vous étaient rares. Les échanges sont alors restés plus superficiels et les réflexions dans le registre des réponses relativement convenues (mais les tentatives de fuite ont été rarissimes). A l'inverse, il est arrivé à plusieurs reprises qu'une fois le dictaphone éteint, sur le pas de la porte, l'entretien reprenne avec pour nous le regret⁶² de ne pas pouvoir proposer de reprendre l'enregistrement. Pour la plupart, l'entretien a simplement pris fin quand il apparaissait clairement au répondant qu'il avait dit ce qu'il jugeait dicible (et audible) et qu'il avait joué son rôle.

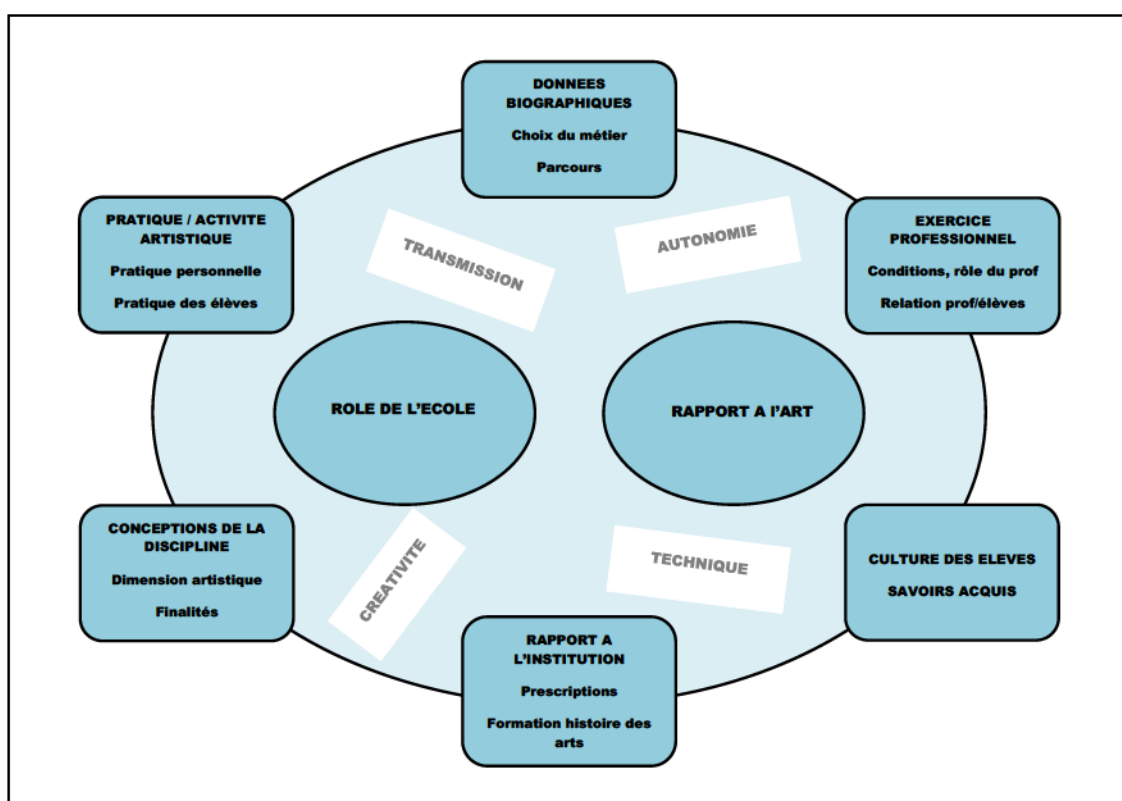


Figure 4 : Carte des champs de questionnement

4. Traitement des données des entretiens

L'essentiel de l'analyse des données a été faite en même temps que nous conduisions les entretiens, une fois passée l'étape exploratoire des cinq entretiens initiaux. Pour chaque entretien, l'analyse a consisté en deux modes de traitement. La

⁶² A l'exception d'un entretien au cours duquel le répondant (Gaëlle) nous a expressément demandé de reprendre l'enregistrement pour ajouter des points de vue qu'elle aurait regretté de passer sous silence.

première étape est la transcription⁶³ exhaustive et l'analyse de la logique interne. Il s'agit de faire émerger des thématiques, relever des régularités et des singularités. Dans un second temps l'entretien fait l'objet d'une analyse transversale qui met les thèmes repérés en regard de l'ensemble des données, ordonné par thèmes et sous - thèmes en fonction de nos hypothèses de recherche. Ce second temps met en évidence les constantes et les variations individuelles.

Le caractère dynamique de cette manière de procéder, en même temps qu'il donnait sens à la succession des entretiens et a enrichi progressivement le matériau, a introduit des difficultés de traitement. Les variations d'un entretien à l'autre sont importantes. La collecte s'est déroulée sur un temps long, dans la mesure où nous avons tenté de tisser ensemble la conduite des entretiens, l'approfondissement par des lectures et des recherches des thèmes, ainsi que le traitement des données recueillies.

Dans le jeu de l'entretien, nous avons apprécié non seulement le contenu énoncé, mais aussi les mises en scène de soi, les attitudes, les choix de ton et de langage, l'autodérision ou au contraire la gravité dans les échanges. Nous avons tenté de percevoir du mieux possible comment chacun nous présentait son personnage et, particulièrement, l'équilibre entre ses interprétations individuelles et les expressions de l'appartenance au collectif et à l'institution. Les premiers moments ont souvent consisté à nous présenter un profil neutre et à énoncer ce qui est jugé acceptable dans le collectif des professeurs d'arts plastiques, mais en général les attitudes ont évolué au cours de l'entretien. Cette évolution n'est que rarement perceptible au travers des transcriptions, sauf à repérer la disparition, au fil de la conversation, de certaines précautions oratoires et de remarques préliminaires (« je sais que cela va sembler bizarre, mais... ») qui minimisent la critique ou anticipent le jugement.

Le rôle que notre appartenance à l'institution a pu jouer reste difficile à évaluer, particulièrement lors des moments d'échange sur des points perçus comme des écarts par rapport au profil du « professeur conforme » ou du « professeur idéal ». Quelle part a joué notre fonction de formation dans l'attention de l'interlocuteur à se positionner

⁶³ Nous avons choisi de faire une transcription des propos dans leur forme littérale et *in extenso*. Ces propos faisant ensuite l'objet de sélections d'extraits, d'interprétations et de rapprochements lors de l'analyse et l'exploitation, il nous a paru essentiel de disposer d'un matériau brut, évitant par des coupes ou des contractions d'introduire dès la transcription notre subjectivité sur ce qui serait essentiel et secondaire dans les propos. Le lecteur trouvera ces transcriptions en l'état, dans les annexes.

« correctement », à afficher une attitude équilibrée ou concernée par le sujet, ou au contraire à afficher de manière ostentatoire, une forte autonomie, une distance critique ? Nous retenons que dans l'ensemble, l'attitude des professeurs était celle d'une connivence entre des collègues qui partagent les mêmes expériences et les mêmes valeurs. Plusieurs répondants nous ont immédiatement tutoyée, pris un air entendu ou joué sur l'implicite lorsqu'ils exprimaient des points de vue sur l'institution, sur les programmes, etc. Tous les répondants ont exprimé le plaisir de pouvoir parler de leur expérience professionnelle, certains en insistant sur la rareté de cette opportunité d'échange sur l'expérience professionnelle.

5. Entretiens individuels allemands : échantillon et traitement des données

Nous précisons ici ce qui a trait aux aspects pratiques et méthodologiques des entretiens avec les professeurs allemands. Les raisons du choix de l'Allemagne, les points retenus pour cette confrontation des deux contextes, les précisions sur les parcours des professeurs sont développés plus loin, en introduction à l'analyse des entretiens en question.

Nous avons recueilli des données issues de huit entretiens avec des professeurs enseignant dans trois États (Bade-Wurtemberg, Mecklemburg-Vorpommern et Bavière). Ils ont été menés une fois les entretiens français terminés et alors que le traitement de ces derniers était en cours. A la différence des entretiens français, les entretiens avec des professeurs allemands ne font pas l'objet d'une transcription *in extenso*. Nous traduisons et reproduisons en annexe des extraits, relatifs aux points qui font l'objet de la confrontation entre les entretiens français et allemands.

IV. Récit à la première personne

Nous terminons cette partie consacrée au programme de recherche et à sa mise en œuvre par un récit à la première personne. Il a pour objectif d'éclairer les motifs et les fondements de nos hypothèses et questions de recherche en exposant leurs liens avec notre parcours biographique et notre expérience professionnelle. Il s'est imposé comme

la possibilité de ne pas importer « en contrebande »⁶⁴ ce qui relève de notre parcours et de notre subjectivité. Utile nous l'espérons pour le lecteur, ce récit l'a également été pour nous comme étape de la recherche, en tant qu'interrogation sur nos propres croyances et sur le contexte de leur construction.

« Je suis professeur d'arts plastiques depuis la session de Capes de 1981. Devenir professeur était un projet d'orientation parmi d'autres et conçu d'abord sans lien avec les arts. Jusqu'en 1977, l'année de terminale, je me suis davantage imaginée en professeur de lettres ou de langues qu'en professeur de dessin. J'emploie sciemment le terme de dessin : je ne m'étais pas projetée en tant que professeur d'arts plastiques, n'ayant rencontré les arts plastiques qu'en classe de première, à l'occasion d'un premier rendez-vous manqué sur lequel je reviendrai.

Jusque là j'avais beaucoup dessiné, peint, modelé et fabriqué. Dès le départ j'ai été encouragée par les appréciations positives de mon entourage, d'abord familial puis scolaire. J'ai grandi dans un village viticole alsacien et suis issue de milieu plutôt modeste. Pour tracer en peu de mots le décor, notamment en ce qui concerne la place des références visuelles et culturelles, je dirais qu'il y avait à la maison peu d'images et parmi elles peu d'images de qualité. D'une manière générale, mon environnement offrait peu d'occasions d'accès à des références artistiques et culturelles. Qu'il s'agisse des beaux-arts, de la musique ou de la littérature, le pire et le meilleur se côtoyaient dans une parfaite indifférenciation, à l'image de ce que devait être la culture « populaire » d'une majorité des familles françaises moyennes. Mon milieu familial était cependant favorable dans bien des aspects à une attitude ouverte envers les activités créatives. Ma mère regrettait de n'avoir pu dans sa propre enfance, consacrer du temps à dessiner et à peindre, activités qu'elle affectionnait d'autant plus qu'elle considérait posséder des dons et une âme d'artiste contrariés. Elle encourageait toute activité de création avec bienveillance et comme une manière d'accès par procuration aux activités dont elle avait été privée. Savoir dessiner m'a semblé normal au motif que le coup de crayon de ma mère m'était présenté comme héréditaire.

Les pratiques de la musique, de l'écriture et du dessin ont d'autant mieux pris leur place dans mon quotidien que ma timidité me portait peu vers les activités et les jeux collectifs. Dans un contexte social plus favorisé, j'aurais sans doute privilégié la

⁶⁴ Nous empruntons cette image à Bourdieu (1994, p. 81)

pratique musicale et fait en sorte de m'inscrire à des cours de musique. Mais je reste aujourd'hui attachée aux pratiques de dessin et d'écriture. Elles étaient et sont restées, l'écriture surtout, un espace personnel (pour ne pas employer le terme de « jardin secret » que je considère comme impropre pour qualifier comment ces activités ont été des espaces d'expression essentiels dans ma construction identitaire.) Leur place centrale entre pour beaucoup dans ma conviction que la pratique est le seul moyen d'accéder à une compréhension et une familiarité avec les images et les textes. Je n'avais pas mis à jour cette croyance en la relation incontournable entre faire et voir, avant que la recherche ne m'amène à croiser des auteurs dont le point de vue différent était suffisamment construit pour me troubler dans ces convictions.

Je considère aussi aujourd'hui que ces activités ont déterminé fortement mon rapports aux autres. Le dessin était peu pratiqué par les camarades (ou trop mal, pensaient-ils). Il suscitait de l'admiration et un peu d'envie. La « distinction » qu'il me conférait à leurs yeux était réelle et à double tranchant : si j'ai aimé que l'on regarde avec envie mes dessins ou mes textes, j'ai détesté l'idée que ce serait une différence irréductible entre moi et les autres. Les boutades des camarades me qualifiant d'artiste ou d'intellectuelle avaient une connotation péjorative.

Du côté des professeurs, mes activités étaient évidemment bien perçues et elles ont contribué à faire de l'école un contexte positif. Pour avoir pu en discuter avec certains professeurs, je sais qu'ils ont vu en moi une *gamine* un peu originale et un peu plus curieuse et appliquée que la moyenne. Ils ont pris au sérieux mon intérêt pour le dessin et l'écriture. Leur intérêt a contribué à faire de ma scolarité une période globalement heureuse et je mesure ma chance d'avoir ainsi vécu le collège comme un lieu de réussite et un espace d'ouverture.

Mon engagement dans l'enseignement comporte une part de reconnaissance à l'égard de l'école qui a parfaitement assuré sa mission d'ascenseur social. Mon contexte familial y a contribué. Mes parents tenaient pour évident qu'un bon travail scolaire était la condition nécessaire à la réussite et une garantie pour l'avenir. Leur confiance en l'école était doublée d'une confiance dans les capacités de leurs enfants à tirer le meilleur de leurs études. Leur image positive de l'école avait des raisons supplémentaires. Les ascendants du côté paternel qui avaient de bonnes situations évoluaient soit dans l'enseignement en tant qu'instituteurs soit occupaient un poste dans la fonction publique. Ma mère regrettait quant à elle de n'avoir pas pu poursuivre ses

études au-delà du brevet afin de réaliser son rêve de devenir institutrice. Leur confiance dans l'école et les études ne levait cependant pas les barrières liées au genre : il fallait certes étudier pour avoir un bon métier mais l'investissement dans les études était considéré comme moins rentable dans le long terme pour une jeune fille. Son épanouissement professionnel passait au second plan, après l'épanouissement affectif dans un destin familial. Je dois le fait d'avoir pu entreprendre malgré tout des études longues à la conjugaison d'un ensemble de facteurs : la méconnaissance parentale des parcours universitaires, la promesse d'alléger le coût des études par une bourse et par un job étudiant, les images favorables du professorat et des pratiques créatives, l'ambition sociale pour les enfants.

Le cours de dessin n'a pas existé pour moi en dehors des deux dernières années de lycée. Au collège d'enseignement général de mon village (CEG) les professeurs étaient des professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC)⁶⁵ qui enseignaient plusieurs disciplines. L'heure de dessin complétait leur service et servait souvent à des exercices supplémentaires dans l'une des autres disciplines enseignées. Quand il arrivait que les professeurs consacrent une heure au dessin, ils posaient un sujet correspondant à leur propres souvenirs de cours ou à ce qu'ils supposaient susceptible de susciter une envie de dessiner : « souvenir de vacances » ou « affiche de film ». Mais le sujet le plus fréquent était en fait une absence de sujet : « dessin libre ». Ce qui était traduit par la plupart des élèves par « temps libre ». Peu d'entre eux finissaient leur dessin, certains ne le commençaient jamais, convaincus qu'ils étaient de ne pas savoir dessiner. Les professeurs n'apportaient aucune aide particulière et avouaient parfois en regardant les dessins malhabiles de quelques uns : « moi non plus je n'ai jamais su dessiner ». Ils contribuaient à ancrer dans les esprits que savoir dessiner n'est décidément pas donné à tous, ce dont j'étais également persuadée. Il n'y avait ni ouverture sur l'art, aucun document visuel d'aucune sorte, ni contenu culturel associés à ce temps d' « expression libre ».

J'ai découvert les cours d'arts plastiques au lycée, en classe de première, sur les conseils d'une camarade enthousiaste. Monsieur Joubert regroupait les élèves des niveaux de seconde et de première et expérimentait sa version du cours en proposition. Le premier et seul sujet que j'ai tenté de traiter avant de décider de ne pas poursuivre était « blancS ». J'ai tenté une composition en papier canson froissé, après avoir regardé

⁶⁵ Ce statut de professeurs d'enseignement général de collège, créé en 1969, a été supprimé depuis.

autour de moi ce que produisaient les autres. La discussion collective devant les travaux affichés a ensuite été une expérience exotique. Je n'avais rien à dire de plus que ce qui était visible et dont je n'étais de plus pas particulièrement fière. Le professeur a souligné les qualités de certains travaux, dont un grand format, une pièce de drap non tendue, bouchée par endroits par des enduits blancs. Son auteur l'avait accroché sur une vitre et à contre-jour, les épaisseurs variables des enduits créaient une variation de blancs. Arrivé devant ma réalisation, le professeur a fait la moue et déploré mon usage « scolaire » d'une feuille de canson A4. Que j'aie produit un travail figuratif semblait l'ennuyer également et j'ai retenu qu'il était « dommage que l'idée de départ ne soit pas plus poussée », remarque qui m'a mise dans l'embarras car je n'avais, à vrai dire, pas spécialement eu d'idée de départ... Les réflexions sur le support, le geste, le format, etc. m'étant étrangères, je n'ai pas davantage compris pourquoi j'aurais dû utiliser un format autre que le papier de la pochette canson achetée pour l'occasion. Il aurait fallu persévérer et continuer d'assister au cours mais j'ai choisi la fuite. Aucun rappel de l'administration n'a pu me convaincre de revenir en cours d'arts plastiques avant l'année de terminale, pour suivre un cours assuré par un professeur différent. Ce cours de terminale était sans enjeux étant donné que j'avais choisi l'option musique au bac, moins aléatoire que les arts plastiques pour gagner quelques points à l'examen. J'ai ainsi passé l'année à sculpter du béton cellulaire dans ce qui ressemblait davantage à un atelier qu'à un cours. Le professeur était également sculpteur et ouvrait sa classe à qui voulait venir durant les heures creuses. Je venais tailler mon bloc et feuilleter des livres d'art. Le professeur dispensait quelques conseils et discutait d'art et d'autres sujets, notamment de l'orientation scolaire. Ce sont ces discussions qui ont décidé de mon choix d'études. J'étais tentée par une orientation scientifique mais j'ai finalement opté pour les arts plastiques que le professeur présentait comme une aventure. Je me suis inscrite sans savoir grand chose d'autre de ce domaine, sinon que je pourrais devenir professeur et que de l'avis du professeur d'arts plastiques, j'en avais les capacités.

J'ai vécu les premiers temps de l'expérience universitaire avec le sentiment diffus d'être entrée par hasard à l'université d'arts plastiques et dans le territoire de l'art. Je n'étais pas seule à me sentir en décalage. Certains professeurs soulignaient les différences entre les étudiants, en opérant une distinction entre les comportements des « artistes » et des « scolaires ». Ce qu'ils mettaient sur le compte de la maturité ou de la distance critique des premiers tenait de mon point de vue beaucoup à leur habitus et leur capital culturel, ainsi qu'à une connivence avec des étudiants dans lesquels ils se

reconnaissaient. Qu'à cela ne tienne, je me suis investie dans les études et je suis passée par une véritable phase de boulimie d'expositions et de lectures. Je savais que j'avais beaucoup à rattraper tant sur le plan de la pratique que de la théorie. Mais je constatais également que je ne parvenais pas à réduire tout à fait l'écart.

Ce qui m'avait notamment frappée était d'être évaluée sur des savoirs et des savoir-faire que je m'attendais en réalité à acquérir. Les professeurs assumaient très bien de ne pas répondre à une partie de nos demandes. L'un d'eux s'en était un jour expliqué ainsi : « Il n'existe pas d'école pour devenir écrivain, vous n'avez pas besoin d'école pour devenir plasticien. »

La plupart du temps, les cours se déroulaient de la manière suivante : le professeur donnait un sujet que les étudiants réalisaient chez eux pour le cours suivant. Il y avait peu de travail plastique sur place, en partie par manque d'espace et de moyens. Les trois heures de cours étaient par conséquent consacrées aux échanges devant les travaux affichés. Le professeur passait d'un travail à l'autre pour demander à son auteur d'explicitier sa démarche. Les autres étudiants intervenaient en allant dans son sens ou en le contredisant, et les effets de groupe pouvaient jouer fortement sur l'appréciation finale du travail. Le jeu consistait à faire « passer » sa production en convoquant les références appropriées. Au bout de quelques semaines de cours, j'ai cessé de prendre trop au sérieux ce que d'autres avaient d'emblée vu avec plus de légèreté du fait de leur aisance culturelle ou de leur expérience des cours d'arts plastiques au lycée. J'avais appris que je pouvais, comme eux, infléchir le jugement du professeur par le discours, définir *a posteriori* des intentions et compenser les manques d'une réalisation à condition de savoir la légitimer par des références artistiques appropriées.

Pratiquement l'ensemble de la promotion se destinait au métier de professeur, mais rien dans les contenus ne touchait à la didactique de la discipline et encore moins à la pédagogie. Les années d'université ont été totalement consacrées à la formation artistique et, en fin de parcours, à la préparation du concours dans ses composantes artistiques. Les questions du métier ne sont entrées dans le champ qu'après le concours, qui ne comprenait pas encore d'épreuve de leçon. Après le Capes, la préparation à l'entrée en fonction assurée par l'IPR a consisté en deux heures de réunion des cinq lauréats de l'académie, la réunion portant principalement sur des points d'organisation et sur la conception de cette année d'accompagnement de l'entrée dans le métier :

répartition des conseillers et des tuteurs, présentation de l'académie, précisions sur les modalités de formation et de titularisation en fin d'année⁶⁶.

Si l'on considère que la confrontation solitaire à une addition de questions laissées sans réponses est formatrice, alors j'ai bénéficié d'une excellente formation. La conception de la formation en vigueur en 1981 dans l'académie de Strasbourg avait donné lieu à une organisation qui prétendait exclure officiellement toute modélisation de la pratique. Le professeur stagiaire bénéficiait d'un accompagnement par deux conseillers, mais ils ne devaient accueillir le néophyte dans leur classe que très occasionnellement pour ne pas modéliser ses pratiques professionnelles en construction. L'un des conseillers exerçait dans le même établissement pour assurer un tutorat concernant les aspects concrets de l'intégration dans l'équipe éducative. L'autre était extérieur et avait pour mission de traiter de ce qui relevait du conseil pédagogique et didactique.

Dans cette logique, ma créativité a été d'autant mieux préservée que la conseillère chargée de la part pédagogique n'enseignait plus depuis quelques années. La situation était rendue délicate par le fait qu'elle était aussi, depuis peu, l'ex-femme de l'IPR avec qui les discussions sur mon travail servaient manifestement à maintenir un lien, ténu mais régulier. Malgré sa bienveillance voire son dévouement, la situation était inconfortable. L'IPR était informé au jour le jour de mes expériences et de mon inexpérience : je craignais pour ma titularisation.

La marge de liberté laissée à l'invention de ma pratique professionnelle ressemblait parfois à une agréable autonomie et le plus souvent à une solitude peu constructive, mais il s'est avéré assez vite qu'il n'était pas envisageable d'exiger d'autres modalités. Comme les quatre autres jeunes professeurs de la promotion, je me suis abstenue de récriminer ouvertement. Par ailleurs, mon premier mouvement n'est d'ordinaire pas de me placer en opposition. Je me suis donc efforcée de comprendre et en bonne élève, je me suis appliquée. La difficulté n'était pas d'inventer des cours en l'absence de modèle, j'en trouvais de nombreux qui me semblaient pouvoir convenir. La difficulté consistait surtout à trouver des sujets acceptables au regard d'attentes qui étaient dévoilées progressivement, au fil de mes errements et de mes erreurs. Il s'agissait finalement, dans un jeu de devinettes, d'arriver progressivement à composer dans le ton, à répondre avec justesse à des règles non-dites mais bien présentes.

⁶⁶ En 1981, la formation est dite de Conseil Pédagogique Régional (CPR) met les lauréats sur le terrain pour onze heures hebdomadaires d'enseignement.

Comme les quatre autres lauréats, je suis passée outre l'interdiction de chercher des pistes auprès d'experts. Ma conseillère « de terrain » m'a ouvert sa classe, ravie d'aller contre l'avis de l'IPR avec lequel elle était en opposition ouverte, mais elle a peu explicité ses choix pédagogiques, peut-être également pour ne pas influencer trop sur les miennes. Sa pédagogie n'étant selon elle pas orthodoxe, je devais éviter de m'y référer ouvertement. J'ai assisté à de nombreux cours et j'étais impressionnée par son engagement. Elle pratiquait une pédagogie différenciée, intelligente et respectueuse des élèves, avec des objectifs qui donnaient clairement la priorité à la socialisation des élèves et au développement de leur autonomie. Ses cours étaient éloignés de mes représentations du cours d'arts plastiques, modelées par mon expérience des arts plastiques à l'université. Ma représentation du cours et l'expérience de la formation universitaire me portaient davantage vers les questions artistiques et le développement de la créativité.

Le travail avec les élèves me plaisait lorsque j'arrivais à faire la part entre ce qui avait du sens pour moi, pour les élèves, pour les observateurs extérieurs. Mon établissement de stage était un établissement difficile, dans lequel j'avais le sentiment de pouvoir faire un travail d'autant plus intéressant que je l'envisageais comme une manière de rendre à l'institution scolaire ce qu'elle m'avait donné. Le manque de moyens ne m'a pas semblé insupportable, j'y étais préparée et, à vrai dire, il me semblait dans l'ordre des choses que les arts plastiques soient le parent pauvre dans l'établissement. Les moments de désarroi ont été nombreux mais pas suffisamment profonds pour me décider à quitter le métier. Du reste, si j'avais eu envie d'abandonner la partie, des raisons économiques m'en auraient dissuadée.

Le cap de la titularisation passé, j'ai été nommée dans un petit collège de Lorraine avant de revenir en Alsace pour enseigner en lycée. Au collège, la réalité sociale locale a orienté ma conception de l'enseignement vers l'éducation à l'image, le plus souvent non artistique. J'ai pris conscience que la dimension artistique me préoccupait finalement moins que la possibilité de mettre ces élèves en projet. Les cours « fonctionnaient » bien et correspondaient mieux à mes objectifs de démocratisation culturelle. Je faisais essentiellement travailler les élèves sur leur rapport aux images, à travers des pratiques allant du dessin à la photographie ou la vidéo : mise en scène d'histoires personnelles, fabrication ou détournement d'images de communication, narrations courtes sur le mode parodique d'un genre, film noir, publicité, ou simples fictions permettant de se mettre en scène et d'appréhender des aspects techniques du

cinéma. De retour de Lorraine, en lycée, les préoccupations esthétiques et le lien avec les pratiques contemporaines ont repris une place plus importante. Mon public lycéen n'étant constitué que d'élèves en option facultative, le maintien des heures dépendait de ma capacité à attirer les élèves en début d'année et surtout à les retenir. J'avais élaboré une forme de pédagogie de l'autonomie qui tentait un compromis entre le projet personnel des élèves et des sujets imposés ponctuellement par le professeur. Ce mode de fonctionnement me posait des questions délicates quant à la conception du cours et à ses finalités. Quelle pouvait être la marge d'autonomie donnée aux élèves sans renoncer au projet d'une formation esthétique ? Comment jouer le rôle du professeur tel que je le concevais, faire accéder à des savoirs qui me semblaient essentiels et tenir en même temps compte des attentes des élèves (« moi mon projet, c'est apprendre à dessiner des mangas/apprendre la perspective/etc. ») Le caractère facultatif du cours rendait nécessairement humble (« Madame c'est passionnant, mais tout à l'heure j'ai un contrôle de physique, alors... » « C'est bien joli votre truc, mais je voudrais juste quelques points facilement gagnés au bac »).

Que ce soit au collège ou au lycée, je me suis peu souciée de la conformité avec les prescriptions, bien moins que de la visibilité de mon travail et de celui des élèves dans l'établissement. Je ne me suis intéressée aux prescriptions, à la didactique et aux évolutions de la discipline qu'une fois contrainte par la préparation des épreuves de l'agrégation. Sans la décision de passer le concours, tout cela aurait pu rester hors de mon horizon. Ensuite en « montant » à Paris pour y travailler et participer à diverses instances (jury, commissions des programmes) j'ai réalisé l'ampleur des décalages entre Paris et la province d'une part, entre l'expérience du professeur de terrain et de celui qui est engagé dans des instances de décision ou de formation d'autre part.

De quoi relativiser l'importance des débats et rivalités : le « petit peuple » est peu touché par l'agitation et les luttes intestines qui minent les lieux de décision, et le professeur de province est, dans l'ensemble, moins concerné que le professeur parisien. A mon arrivée comme formatrice à l'IUFM de Paris en 1992, une partie des acteurs de la rénovation de la discipline occupait des postes clés. Magali Chanteux était IPR à Paris, Gilbert Péliissier inspecteur général. Les IUFM nouvellement créés avaient dessaisi les inspecteurs d'une part de leur mission de formation des professeurs. Selon les académies, ils avaient pu se maintenir dans les IUFM transitoirement ou en avaient été immédiatement écartés. A Paris, l'inspectrice occupait la fonction de coordination du collège d'arts plastiques, ce qui signifie qu'elle distribuait les responsabilités de

formation. Elle venait avec son équipe de formateurs historiques, des professeurs du second degré sélectionnés et formés par ses soins. En somme, rien n'avait changé sinon le lieu de réunion, situé désormais à l'IUFM. A tel point qu'au moment de traiter de la formation des professeurs de collège et lycée, elle excluait physiquement les formateurs de l'IUFM de la réunion. Les professeurs d'école normale restés en poste et devenus formateurs d'IUFM ne s'en formalisaient pas : leur mission initiale était la formation des professeurs du premier degré. Ce n'était pas le cas pour moi ni pour d'autres nouveaux arrivants, dont le profil de poste concernait la formation des professeurs des premier et second degrés. Notre arrivée a initié une période de conflits qui s'est poursuivie bien après que l'IPR a été démise de sa fonction de coordinatrice par un arbitrage de la direction. Après son remplacement, sous des apparences de collégialité et de politesse, le rapport de force inégal a persisté, mettant les professeurs stagiaires en formation à l'IUFM en position délicate. Leur titularisation dépendait de l'inspection et de ses formateurs, qui savaient faire comprendre qu'il convenait de choisir entre écouter les sirènes des discours des formateurs de l'IUFM ou suivre la version officielle. Les désaccords portaient notamment sur deux objets : le modèle didactique du cours en proposition et la frontière entre les arts appliqués et les arts plastiques. L'ironie de la situation est que pour ce qui me concerne, j'arrivais à l'IUFM sans intentions de contredire le modèle didactique, à l'égard duquel j'étais alors plutôt positive. Au lycée, j'avais fait l'expérience du plaisir d'engager les élèves dans des pratiques de création proches du cours en proposition, que sur le moment j'avais trouvées riches pour eux et qui me renvoyaient une image satisfaisante de mon travail de professeur. L'hostilité de l'inspection m'a amenée à reconsidérer les choses.

L'activité de formatrice a fait le reste, en rendant lisibles et irritants des aspects auxquels je n'avais pas accordé d'importance, tant qu'ils ne portaient que sur ma propre expérience. Je n'imagine pas que la formation consiste seulement à réduire les maladresses du professeur débutant pour l'adapter à son cadre d'activité. Ce qui est devenu évident, c'est que donner des pistes de progression à un professeur dans sa classe, nécessite de prendre vraiment position en adoptant un point de vue critique sur le contexte d'activité et sur ses présupposés. C'est en partie ce qui motive la présente recherche. »

Chapitre 4

MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

Présentation

Ce chapitre est divisé en deux parties, correspondant chacune à un niveau de questionnement. Ce qui constitue le fil rouge de notre réflexion est la question du sens. Les deux parties saisissent ensemble les situations et les propos des acteurs.

La première partie situe la réflexion au niveau des mises en œuvre de la discipline. Prolongeant le questionnement sur la construction idéologique de la discipline, elle tente de répondre aux questions de recherche sur la nature du cours et sa spécificité dans le champ scolaire à travers un regard sur les pratiques d'enseignement.

La deuxième partie situe le questionnement à l'échelle des individus. Nous présentons nos analyses et l'interprétation des données recueillies lors des entretiens compréhensifs dans le contexte français. Sur quelles valeurs fondent-ils leurs interprétations des situations professionnelles ? Comment l'adhésion aux principes et valeurs intervient-elle dans leur prise en compte des récits et des principes de la discipline ?

Partie 1

Des principes aux situations : analyses théoriques et points de vue des acteurs

« Ça m'est arrivé plusieurs fois à la fin de l'heure que les élèves disent : " Mais madame, pourquoi on a parlé d'untel ? " et moi : " Mais tu vois bien, l'espace... tout ça " ; et en fait ils ne font pas le lien, ça n'a pas de sens, ça n'a pas de continuité. [...] Je pense que l'absence de sens dans les situations en classe, elle est... généralisée à toutes les matières, sauf que chez nous, ça se voit [...] L'avantage dans les autres disciplines, c'est qu'il y a une correction. Et que la correction, c'est la même pour tout le monde à peu de choses près. Alors qu'en arts plastiques, on montre le travail de tout le monde : " Untel a réussi parce que... et untel a réussi parce que autre chose ... " et on en parle. Et du coup, ce côté relativiste ne leur apparaît pas comme quelque chose de constructif ou qui leur enseigne. »

(EF6 Camille. A1. pp. 48-49. 47-8)

Présentation

Ce chapitre poursuit le questionnement engagé par l'étude de la construction idéologique de la discipline sous une nouvelle perspective. Tandis que les chapitres précédents ont construit le cadre et situaient la réflexion au niveau des principes et des récits de la discipline, nous adoptons à partir de maintenant une vision rapprochée. Il s'agit de continuer d'examiner les modes de coexistence des deux systèmes, artistique et scolaire, non plus à travers le filtre des récits de la discipline mais à travers un questionnement des pratiques, des conceptions qui les sous-tendent et de leur interprétation par les acteurs. Cette approche entend poser les éléments de

compréhension indispensables au projet de recherche sur les valeurs des professeurs et leur mode d'adhésion à l'idéologie de la discipline.

Dans cette perspective, la première partie du chapitre revient de manière détaillée sur le contexte scolaire. Après avoir précisé les traits caractéristiques de la forme scolaire dans laquelle les arts plastiques prennent place et dont ils entendent se différencier, nous décrivons les modalités spécifiques du modèle didactique du cours en proposition.

Ces éléments étant posés, la seconde partie du chapitre aborde les conceptions de l'activité des acteurs, professeurs et élèves. Nous avons pris le parti d'une approche qui porte l'attention aux interprétations des situations par les acteurs.

Notre réflexion intègre des paroles de professeurs, des exemples et des descriptions de pratiques destinés à rendre accessibles au lecteur – qui n'a pas comme nous la possibilité d'assister à des cours – les traductions dans les situations concrètes de l'imaginaire disciplinaire et les écarts entre les récits et la réalité. S'agissant des propos et exemples cités à titre d'illustration, une précision s'impose, en guise de précaution. Les propos extraits des entretiens qui figurent dans cette partie du texte sont des illustrations et non des chevilles pour passer d'un cas particulier à une image générale de la situation.

Les exemples des pratiques effectives proviennent de diverses sources : entretiens conduits avec des professeurs dans le cadre de la recherche, observations de séances faites dans le cadre de notre activité professionnelle de formatrice, rapports d'inspection de professeurs en exercice. Il s'agissait de disposer d'exemples de pratiques effectives qui ne soient pas issues exclusivement de notre propre expérience. Nous avons pu nous faire communiquer par l'inspection générale un nombre conséquent de rapports d'inspection⁶⁷ de professeurs en exercice. Ces rapports sont identifiés par l'inspection générale comme représentatifs pour l'année 2011/2012. On peut considérer

⁶⁷ Quatre-vingt rapports d'inspection ont ainsi été étudiés. Ils ont été rédigés par les inspecteurs d'arts plastiques qui se répartissent le territoire et émanent de toutes les académies, DOM TOM, y compris Nouvelle-Calédonie et Polynésie française. Quelques uns concernent des visites de professeurs contractuels, d'autres des visites dites de contrôle suite à des demandes de chefs d'établissement constatant des difficultés. La majorité sont des visites ordinaires. Tous ont été établis durant l'année scolaire 2011-2012 et transmis à l'inspecteur général à sa demande en fin d'année scolaire. Leur analyse par l'IG donnera lieu à une synthèse sur les pratiques actuelles dans les classes pour constituer un outil de pilotage du groupe des inspecteurs, synthèse à laquelle nous n'aurons par conséquent pas accès. Pour répondre à notre demande de transmission de ces rapports, ils ont dû être préalablement anonymés, étant des pièces administratives de fonctionnaire en service. En dehors de cette opération d'anonymat, ils n'ont fait l'objet d'aucune modification.

cependant qu'ils ne livrent pas un tableau fidèle des pratiques effectives des professeurs dans les classes en temps ordinaire, hors temps de visite de l'inspecteur. Plusieurs paramètres entrent en ligne de compte, constituant autant de filtres. Il faut garder à l'esprit le caractère vertical de l'organisation de l'institution. Avant transmission à l'Inspecteur Général, l'IA-IPR a opéré une sélection en fonction de ce qu'il aura jugé opportun de transmettre à la hiérarchie. Ses critères de sélection nous restent inconnus. En amont de cette sélection par l'IA-IPR, il faut prendre en compte que ce que montrent les professeurs au moment de la visite d'inspection n'est pas nécessairement représentatif de ce qu'ils mettent en œuvre d'ordinaire, tant au plan des contenus que des méthodes. Plusieurs des entretiens montrent que la visite d'inspection donne lieu à des adaptations parfois importantes des situations et pratiques. Aussi, nous considérons que l'étude des rapports ne fait qu'entrouvrir la boîte noire des pratiques effectives tout en introduisant simultanément quantité d'autres inconnues tenant aux choix et interprétations des acteurs⁶⁸.

C'est autant en dépit de ces caractéristiques qu'à cause d'elles que nous avons considéré que le matériau pouvait servir notre réflexion. La raison initiale pour laquelle nous avons sollicité de l'IG était simplement de pouvoir disposer d'un grand nombre de sujets de cours. Nous avons hésité : pourquoi ne pas les récupérer nous-même au travers de questionnaires et de visites de terrain ? Les rapports d'inspection présentent l'avantage de couvrir tout le territoire. Et surtout, ils donnent en plus de l'énoncé du sujet, l'avis du représentant de l'institution sur l'orthodoxie de la pratique observée. Les rapports ne décrivent pas seulement des instants de pratique du professeur. Ils donnent la parole à l'inspecteur dans sa fonction de conseil, d'évaluation et d'orientation dans ce qu'il considère comme la « bonne voie ». La sélection des rapports pour envoi à l'IG doit être représentative du travail de l'inspecteur dans son groupe professionnel et par rapport à sa hiérarchie. Elle est susceptible de contribuer à éclairer l'idéologie de la discipline telle qu'elle est portée aujourd'hui, diffusée sur le terrain et objet de discussion au sein du groupe des inspecteurs. Les rapports fournissent notamment un indicateur sur la place occupée par des pratiques issues du modèle didactique du cours en proposition dans les préconisations.

⁶⁸ Cela joue à tous les niveaux : ce que le rapport rend visible de la réalité observée par l'inspecteur, ce qui est restitué des échanges qui ont suivi, comment la traduction en langage administrativement acceptable et les euphémisations qui en résultent transforment la réalité observée, etc. S'agissant du professeur, les négociations internes préalables concernant le choix des contenus, des méthodes et de la construction de la séance.

I. Formes scolaires de l'artistique et valeurs

1. La forme scolaire et ses valeurs

En histoire, sciences et sociologie de l'éducation, le concept de « forme scolaire » désigne tout à la fois l'espace scolaire, les normes de fonctionnement et les logiques qui le caractérisent⁶⁹ Même si elle n'est qu'une des formes permettant l'organisation de temps éducatifs et d'apprentissage, Maulini et Perrenoud (2005) soulignent sa situation de quasi monopole, qui fait d'elle un modèle générique. Selon les deux chercheurs, les modalités d'apprentissage du champ scolaire ont tendance à contaminer les activités d'apprentissage extra scolaires. La forme scolaire est « d'abord une *forme sociale*, autrement dit un modèle d'action collective qui figure dans la culture d'une société comme une réponse possible à un problème ou une démarche pertinente pour réaliser un projet » (Maulini & Perrenoud, 2005, p.149). Obligatoire, elle est avec la famille un lieu déterminant de socialisation, d'acquisition de savoirs et d'une éducation de base pour l'ensemble de la population, dès le plus jeune âge. Elle regroupe les individus par classes d'âge et par groupes. Elle règle les relations entre individus selon des modalités regroupées dans le tableau ci-dessous, qui présente les traits distinctifs de la forme scolaire

⁶⁹ Sur le concept de forme scolaire, voir Vincent, G. (1980, 1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'un contrat didactique lie un formateur (maître, professeur, gourou) et un ou plusieurs apprenants (étudiants, élèves, disciples, apprentis), le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écoute, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable.
2. Organisation centrée sur les apprentissages	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. A la rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle présente une certaine clôture et soit essentiellement orientée vers la formation.
3. Pratique sociale distincte et séparée	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérés comme une pratique spécifique, distincte des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail) même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation. Il faut que formateur et apprenant puissent s'isoler pratiquement ou symboliquement dans un lieu spécifique, à l'abri des interactions et rapports sociaux. Il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux, de pouvoirs et de contrats.
4. Curriculum et planification	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié.
5. Transposition didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propres à en assurer la transmission et l'assimilation.
6. Temps didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage de temps purement didactique.
7. Discipline	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages, que l'apprentissage soit d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais au prix d'une volonté et d'efforts.
8. Normes d'excellence	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages.

Figure 5 : Caractéristiques de la forme scolaire (d'après Maulini & Perrenoud, p.151)

A l'échelle des individus, professeurs ou élèves, la forme scolaire régit l'expression et pose les limites de son espace. Elle détermine les marges laissées à leur initiative, les possibles réponses aux contraintes. La forme scolaire instaure des rapports

d'obéissance et de respects codifiés, des rapports de pouvoir et de socialisation, qui déterminent l'expérience des usagers. Les temps scolaires et les activités en portent la marque. Il en va de même pour les régulations, les manières d'évaluer et de programmer les activités.

La forme scolaire est fondée sur des valeurs référées aux idéaux républicains d'égalité et de démocratie. La question des valeurs de l'école peut être traitée par deux entrées, celles de l'organisation et du fonctionnement et celle des valeurs à transmettre aux élèves. Du point de vue du fonctionnement, les études Pisa pointent l'écart existant entre les idéaux républicains et la réalité sociologique. D'étude en étude, il se confirme que malgré une démocratisation de l'accès à la scolarité, la réussite scolaire, elle, reste un privilège social.

La forme scolaire est fondée sur des principes que Dubet (2004) qualifie de « système de fictions nécessaires » :

« Le système de fictions nécessaires de l'école démocratique repose sur deux piliers, sur deux principes considérés comme indiscutables et non démontrables : un principe d'égalité, tous les élèves sont fondamentalement égaux et peuvent prétendre aux mêmes choses ; un principe de mérite, fondant des inégalités justes. Le problème tient évidemment au caractère contradictoire de ces deux principes car, pratiquement, il convient de classer les élèves et d'affirmer leur égalité, ce qui oblige à expliquer leurs inégalités de performance comme les conséquences de leur liberté. Professeurs et élèves s'accordent sur cette fiction grâce aux vertus du travail, considérant que les différences scolaires tiennent à la quantité de travail que les élèves engagent librement dans les exercices scolaires : tous les élèves sont égaux et les meilleurs sont ceux qui travaillent le plus. » (Dubet, 2004, p. 18)

Nous nous proposons dans la partie suivante d'examiner ces contradictions inhérentes à la forme scolaire dans le contexte des arts plastiques.

2. Formes scolaires de l'artistique et conception de l'activité de l'élève

Nous avons évoqué à plusieurs reprises des dispositifs didactiques qui ont représenté la forme « idéale » d'enseignement des arts plastiques, parmi eux un dispositif spécifique intitulé « cours en proposition » ou « à proposition minimale ». Avant de décrire précisément ce dispositif, il convient de le contextualiser et d'expliquer pourquoi il nous a semblé intéressant de procéder à son analyse, bien qu'il

soit actuellement fortement remis en cause au sein de la discipline et par les acteurs institutionnels.

Défini dans ses principes en 1970, ce dispositif de cours a constitué un élément central dans l'identité disciplinaire. Il condense les principes de la discipline et a été présenté et diffusé comme une forme aboutie de cours. Il a été préconisé à ce titre comme modalité à adopter. S'agissant de la forme scolaire emblématique de la démarche artistique, il a su concilier dans ses modalités les attentes institutionnelles et les représentations des différents acteurs. Il constitue de notre point de vue une traduction concrète, extrêmement lisible, des principes et des conceptions de la discipline. C'est à ce titre que nous avons décidé d'accorder de l'espace à son étude, et non parce qu'il serait toujours diffusé comme modèle ou particulièrement représenté aujourd'hui sur le terrain⁷⁰. En effet, sur un plan quantitatif, il est impossible de savoir dans quelles proportions il a pu être mis en œuvre par les enseignants au moment de son élaboration. Son introduction a rencontré des résistances de la part des professeurs. Espinassy (2006) en rend compte, à partir de sa propre expérience. Elle décrit comment selon elle, à partir de la mise en avant du dispositif de cours en proposition, les professeurs se sont reconnus comme faisant partie d'un collectif à l'occasion d'une réunion par l'IA-IPR, pour expliquer les choix didactiques de la discipline :

« Pour la première fois les PAP de cette académie, le plus souvent isolés dans leur établissement, sont réunis en un même lieu et appréhendent la réalité de l'existence physique et institutionnelle de leur collectif ».
(Espinassy, 2006, p. 7)

Elle complète cette appréciation positive en expliquant comment le cours en proposition est devenu une quasi obligation, fondée pour les professeurs sur un sentiment double : celui de l'appartenance au collectif et celui de la culpabilité. Ceux à qui on a fait comprendre que leurs pratiques étaient jusqu'alors non conformes à la prescription se trouvent de fait, selon Espinassy, dans une situation de non

⁷⁰ Le cours en proposition a été suivi par le cours en situation d'autonomie mis en place en 1980 - 85 (14 classes en 1980 ; 200 environ en 1985) dans le cadre d'une expérimentation officielle de situations d'enseignement. Présenté comme une suite logique du cours en proposition et s'inscrivant dans la tendance à l'individualisation de la formation, la situation d'autonomie n'a pas rencontré le même succès que le cours en proposition, il est resté au stade de l'expérimentation et d'adaptations locales en faible nombre.

reconnaissance « du travail accompli jusqu'alors, qui se transformera en malaise professionnel persistant » (Espinassy, 2006, p.8).

Il est difficile de savoir dans quelles proportions le cours en proposition est aujourd'hui mis en œuvre, que ce soit sous sa forme canonique ou dans une de ses variantes, mais nous disposons de quelques indicateurs par le biais des rapports d'inspection. L'étude des sujets recueillis par les rapports montre qu'une majorité des cours auxquels ils ont assisté fonctionnent plus ou moins en référence à ce modèle et à l'essentiel de ce qui le caractérise dans ses principes.

Les appréciations des inspecteurs font, de leur côté, apparaître une demande de diversification des dispositifs de cours et insistent pour la plupart sur la nécessité d'adapter les pratiques d'enseignement aux conditions locales. Le cours en proposition n'est plus préconisé comme modèle, mais comme une des mises en œuvre possibles parmi d'autres. Cependant, les appréciations portées par les inspecteurs (sur les manières d'apporter des explications aux élèves, d'énoncer les sujets puis d'intervenir auprès des élèves au cours de leur réalisation, les remarques sur le temps d'échange à partir des travaux) confirment notre hypothèse que pour l'essentiel, les principes que le modèle incarne, les valeurs et l'idéologie qui l'ont fondé, ne sont pas remis en question de manière fondamentale par l'ouverture à des modalités diversifiées. Le dispositif de cours aura été, pour un temps, leur mise en forme exemplaire. Les valeurs et l'idéologie survivent, tout au moins en partie, aux évolutions du modèle et paradoxalement à sa critique

Le cours en proposition a fait l'objet pour la première fois de critiques explicites par l'inspecteur général en fonction et président du Capes externe lors de la session 2012, J-Y Moirin, dans l'introduction du rapport de jury de concours⁷¹. Le rapport met en cause les pratiques générées par une mise en œuvre peu distanciée et systématique. Le rapport de la session 2013, sous la présidence de l'IG suivant, insiste lui aussi, notant en gras l'absence d'attentes institutionnelles d'un dispositif particulier :

« Les modes pédagogiques sont aujourd'hui ouverts ; il n'y a pas de dispositif idéal, et ce, même si la méthode dite « propositionnelle » demeure efficiente » (Vieaux, 2013, p. 54) ⁷²

⁷¹ La critique se veut une alerte à destination des futurs enseignants. En l'exprimant au niveau du concours de recrutement, on s'assure un impact à court terme sur les relais que représentent les formateurs assurant la préparation aux concours et on peut espérer un impact sur les pratiques d'enseignement des nouveaux entrants dans le métier.

⁷² Rapport de jury CAPES - CAFEP session 2013, p.54.

Cette phrase mérite une explication. Ce qui est dénoncé n'est pas le modèle en soi mais le fait qu'il se soit constitué en dogme. Les critiques font reposer la responsabilité d'une perte de sens sur les compréhensions erronées et les applications systématiques du modèle par les professeurs. Dans son analyse, Chavanne adopte la même critique et la complète en faisant porter également la responsabilité par la forme scolaire. Selon elle, l'école est coupable de ne pas savoir maintenir, dans le long terme, des conditions favorables à l'émergence de savoirs d'expérience. L'institution a, de son point de vue, détourné les objectifs initiaux du dispositif didactique. Elle a en quelque sorte « digéré » l'utopie dont il était porteur.

Le contexte étant posé, nous procédons à la description du dispositif et à l'analyse de ses présupposés.

3. Le cours en proposition : principes et analyse du modèle didactique

Un cours en proposition, dans sa forme canonique, se déroule comme un tout autonome sur une séance de cinquante-cinq minutes. Nous verrons plus loin que la durée est importante. Le cours se déroule en trois phases successives que nous allons décrire et dont l'ordre défini caractérise le modèle. Ces temps s'intitulent : incitation, effectuation, verbalisation, cette dernière phase intégrant la présentation de références artistiques.

La première phase de l'incitation consiste, comme le terme l'indique, à déclencher, à donner une impulsion. « Incitation » désigne à la fois le déclencheur et l'effet attendu sur l'élève. L'incitation doit répondre à plusieurs conditions qui ont trait à sa mise en forme, son contenu et ses objectifs. Elle doit engager les élèves dans un questionnement sans l'explicitier par une consigne⁷³ ou un énoncé correspondant à ce que recouvrent habituellement ces termes dans le contexte scolaire. Gaillot explique comment elle s'en distingue, selon lui, non seulement par la forme mais surtout par la nature du questionnement qu'elle entend ouvrir :

« L'incitation se distingue de l'exposé verbal introductif en ce que, d'abord, elle donne ou appelle à voir, d'autre part, elle ne peut se confondre avec un simple appel à la pratique puisqu'elle se veut figure d'une question du champ artistique. » (Gaillot, 1997, p. 138)

⁷³ Instruction formelle qui indique aux élèves ce qu'ils doivent faire.

Une incitation se présente généralement seule ou accompagnée d'un minimum d'informations. Il s'agit de ne pas éclairer trop sa signification et en aucun cas ce qu'il est ou non possible de réaliser. L'incitation bien pensée entend ouvrir un espace dont on interprètera les données sans que des balises ne lui signalent d'aucune manière le chemin à suivre. C'est ce qui est censé garantir l'exploration et l'expression personnelle. En donnant trop d'informations, le risque serait de proposer une activité indentifiable à un exercice, et non à l'« aventure ». Les explications sont considérées comme une habitude scolaire, certes rassurante, mais restrictive et incompatible avec les choix pédagogiques faits en arts plastiques. Chanteux expose en quoi consiste cette incompatibilité :

« L'habitude de donner des explications en début de travail – pour réconfortante qu'elle soit, pour l'enseignant comme pour l'élève – renvoie à une compréhension centrée sur la discipline et non sur l'élève. Élucider ce qu'il y a à faire, expliquer comment, revient à suggérer, à induire, à déterminer ce qui sera fait par les élèves (de même que montrer des productions déjà faites ou des œuvres avant qu'ils ne se mettent à l'œuvre). Ils cherchent alors à effectuer ce qu'ils croient qu'on attend d'eux, ils essaient de produire la réponse attendue, ils appliquent du déjà connu et, ce faisant, leur activité s'éloigne de ce qu'on cherche à leur faire comprendre : les dimensions créative et critique de la pratique. » (Chanteux, 1998, qu'est-ce qu'une séance, para. 3)

L'incitation peut être (et est le plus souvent) accompagnée de contraintes. A minima, elles concernent le matériel ou les outils à utiliser ou ceux parmi lesquels choisir, des indications de format, des instructions complémentaires pensées en regard des objectifs visés (par exemple « vous utiliserez la totalité des matériaux fournis », ou des indications de temps).

L'incitation n'est pas toujours donnée sous la forme d'un énoncé verbal. Elle peut consister en un objet, une image, un matériau, un élément choisi, livré tel quel aux élèves sans accompagnement oral autre que les indications nécessaires de format, outils, etc.

On peut dégager une typologie sommaire des incitations en fonction de leurs traits essentiels. Un premier groupe d'incitations confronte les élèves à un problème

posé de manière à « mettre en tension » des termes, des supports, des matériaux, des procédés, etc. Les éléments en présence sont présentés dans des rapports contraires ou paradoxaux. La recherche plastique consiste à trouver un moyen de concilier des données incompatibles, de réduire les contradictions et le caractère paradoxal contenu dans la proposition. Les incitations suivantes appartiennent à cette catégorie :

- « dessiner un paysage de nuit », *une feuille blanche de format A3, au stylo uniquement*
- « créez de la lumière » *Les élèves disposent chacun de trois feuilles de papier noir, dont les qualités de surface varient du mat au brillant, de scotch et de colle.*
- « la tour la plus haute » *papier ciseaux, pas de colle ni scotch*

Ces propositions ont en commun de présenter un défi. Dans la première, le défi tient à la contradiction entre la contrainte imposée par l'outil (utiliser un stylo) et la demande de créer de l'obscurité sur un grand format. Le temps imparti est trop court et supposerait logiquement de choisir un moyen de qui permet de couvrir rapidement une grande surface, large brosse et medium couvrant. Le défi doit amener l'élève à utiliser un outil habituel de manière inhabituelle et à trouver des solutions inédites de figuration et d'occupation de l'espace. Si l'incitation « créez de la lumière » s'accompagne d'indications précises sur les opérations attendues (dessiner, coller, découper) et sur les effets à obtenir, il n'en est pas toujours ainsi. Les demandes peuvent être moins immédiatement « lisibles », quand les opérations à exécuter sont à déduire ou que les effets visés restent implicites.

Une autre catégorie d'incitations consiste à énoncer une expression, un terme, une définition, une phrase plus ou moins énigmatique :

- « sans dessus dessous »⁷⁴
- « vertissime »
- « ces petits riens sont une œuvre d'art »
- « deuxième vie pour un jean » (*proposition verbale accompagnant la distribution à chaque élève d'un carré de jean de 10 x10 cm, medium au choix de l'élève*)

La deuxième phase du dispositif de cours est l'effectuation. Il s'agit du temps et des opérations de réalisation de leur réponse plastique par les élèves. Dans la version

⁷⁴ Il s'agit bien de « sans » et non de « sens ».

canonique du cours en proposition prévu en une seule séance de 55 minutes, cette partie occupe rarement plus de 30 minutes, c'est ce qui reste une fois décompté les temps d'exposition de l'incitation, d'installation matérielle et de verbalisation.

La troisième phase est la verbalisation. Une fois l'effectuation achevée, les réalisations sont regroupées et l'enseignant amène les élèves à les regarder, à expliciter leurs choix plastiques, à motiver les décisions prises en cours de réalisation. La verbalisation vise des objectifs multiples. Elle doit permettre à l'élève, grâce à la formulation de ce qui est resté non-dit lors de l'effectuation, de prendre conscience des expériences vécues, des problèmes rencontrés ainsi que des décisions prises. Les notions abordées en cours d'effectuation ne pourraient, sans ce passage par la formulation, se traduire en véritable compréhension et acquisition. Il s'agit aussi de permettre aux élèves de prendre conscience de la diversité des réponses produites dans un groupe à partir de la même proposition, de s'exprimer sur cette diversité. Enfin, la verbalisation est l'occasion de la présentation d'œuvres de référence. Il s'agit de mettre l'expérience des élèves en relation avec le champ artistique. Les notions et les questions abordées au cours de l'effectuation ont été identifiées par les élèves puis avec eux lors des premiers échanges. Elle vont à présent être identifiées dans les reproductions d'œuvres ou les démarches artistiques présentées et choisies par le professeur parce que ces mêmes notions ou questions y entrent en jeu.

Il importe de noter que dans la conception du cours d'arts plastiques, le terme de pratique de l'élève doit être distingué de celui de l'activité et de la réalisation plastique. Pratique désigne plus que le seul temps de la réalisation plastique proprement dite, comme les programmes de 2008⁷⁵ le rappellent : « La pratique s'inscrit donc dans une activité mais ne se confond pas avec cette dernière ». L'effectuation (la réalisation d'une réponse plastique à partir de matériaux donnés) ne constitue qu'un des temps de la pratique qui couvre l'ensemble des étapes qui se succèdent à partir de l'énonciation de la proposition ou incitation par le professeur et intègre également le retour réflexif sur la réalisation et le processus, au moment de la verbalisation. Ainsi définie, la pratique entend se calquer sur la démarche artistique – du moins dans une acception contemporaine de la démarche artistique qui met l'accent sur le processus et qui va possiblement intégrer le discours sur l'œuvre.

⁷⁵ MEN. Programmes de 2008, B.O. spécial n°6 du 28 août 2008.

Dans cette forme scolaire de la démarche artistique, le discours de l'élève va assumer des fonctions sensiblement différentes du discours de l'artiste tenant un discours sur son œuvre ou intégrant du discours à l'œuvre. Contexte et objectifs scolaires obligent, la formulation de ses intentions, le retour sur sa réalisation, la confrontation avec les démarches et réalisations du groupe ont pour l'élève des objectifs d'apprentissage liés au champ de référence. Il s'agit de permettre une prise de conscience de la proximité entre les questionnements des élèves et des artistes proposés en référence. Au-delà des objectifs spécifiquement artistiques, le temps d'échange doit également permettre la confrontation des points de vue et constituer un temps de socialisation.

4. La dimension artistique et ses limites

Le lien avec le champ de référence entre en jeu dans les conceptions et des formes prises par l'activité de l'élève, les manières d'aborder les contenus à travers une activité qui doit comporter une dimension artistique, ou pour être au plus près de l'esprit des textes, sans doute vaudrait-il mieux dire que l'activité doit être « référée à l'artistique ». Nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, l'ambition et le projet des arts plastiques en tant qu'enseignement obligatoire au collège ne sont pas de former des artistes. Il s'agit de contribuer à l'éducation et à l'épanouissement des élèves. Dans cette perspective, les programmes définissent les compétences devant être acquises en fin de cycle et celles de troisième, par exemple : « *L'élève devra* > posséder les moyens pour une expression personnelle épanouie et diversifiée ». (MEN, 2008, p. 5)

L'expression de l'élève en plus de ces caractéristiques, devra aller au-delà pour être une expression « dont l'exigence artistique est perceptible » (programmes 2008, p. 27). Cette précision différencie l'expression simple d'une expression considérée comme plus exigeante, la valeur ajoutée étant conférée par l'artistique. En parlant de niveau d'exigence, il est entendu que ce qui est visé n'est pas que les travaux présentent ou intègrent une dimension artistique. L'exigence artistique porte sur le questionnement, la démarche d'expression, la posture. C'est cette différence assez subtile qui instaure la forme scolaire de la démarche artistique et qui va se traduire dans la conception de l'activité de l'élève. Sa posture doit être exigeante et « questionnante », à l'instar de celle de l'artiste, mais sa production restera du domaine du scolaire.

Dans le système éducatif français, jamais on ne va considérer à niveau équivalent l'expression/production d'élève et l'expression/production d'artiste. Nous citons le propos d'un professeur, représentatif de ce point de vue

« Oh alors là, faut faire attention... c'est à dire, par exemple quand je montre des œuvres, je passe toujours le Clouzot⁷⁶ : on voit comment il travaille, je suis obligée de dire : “ Attention vous n’êtes pas des artistes, vous faites un exercice ” parce qu’il y en a qui commencent à se dire “ je fais comme Picasso ”. Je dis : “ Non, tu ne fais pas comme ”. »

(EF24 Virginie. A2. p. 252. 8-11)

Il n'en va pas de même au-delà des frontières, notamment dans les pays anglo-saxons où l'art des enfants est une catégorie pertinente. S'il n'y est pas inconcevable de parler d'art des enfants, ce n'est pas seulement parce que ces sociétés portent un regard différent sur l'enfant et ses capacités d'expression et de création. Les conceptions de ce qu'est un artiste, de même que les conceptions des potentiels de l'enfant ou de l'élève sont culturellement déterminées. C'est ce que montre une étude de Darras, Kindler et Kuo (2003) qui comparent les représentations d'adolescents, d'adultes non impliqués dans l'éducation artistique et de professeurs d'éducation artistique originaires du Canada, de France et de Taiwan. La conception française de l'artiste, dont l'étude met en évidence des caractéristiques, est éclairante. Tandis qu'au Canada, on considère qu'être artiste repose principalement sur des qualités individuelles intrinsèques, les répondants français adultes et principalement les professeurs ajoutent un critère déterminant : la validation institutionnelle et sociale. Ils dessinent des frontières nettement plus marquées entre l'artiste et le commun des mortels. Une autre étude, également multiculturelle (Darras & Kindler, 1998) fait émerger les différences des conceptions de l'enfant et de son expression entre les professeurs québécois et français. Les professeurs québécois sont majoritaires à considérer que la reconnaissance du caractère artistique des travaux d'enfants ne présente pas de risque et a notamment pour effet positif de valoriser l'enfant et son talent. En France, les réponses vont dans le sens d'une irréductible différence entre travaux d'élèves et d'artistes. Les opposants à une dimension artistique des réalisations des enfants avancent comme arguments l'absence de maturité. Les réalisations enfantines ne peuvent satisfaire à l'impératif d'intentionnalité qui caractérise l'œuvre et la démarche artistique. Plusieurs répondants

⁷⁶ Film de Henri-Georges Clouzot, *le mystère Picasso*, 1956.

ajoutent que les réalisations des élèves n'ont aucun intérêt en dehors de leur contexte, familial ou scolaire, pour conclure que leur faire assumer un autre statut relèverait de la démagogie ou d'une forme de paternalisme. Ils évoquent une autre raison de distinguer nettement les expressions : ils considèrent qu'appliquer un label artistique à l'expression des enfants fait courir un risque aux intéressés. En brouillant les définitions de l'art et de l'artiste, on crée un obstacle à leur connaissance du champ artistique.

Ces points de vue sur l'artiste et sur l'enfant ont en commun une même conception de l'art, celle d'un espace sacralisé qui nécessite une approche particulière et précautionneuse. Gaillot fonde sur cette conception la justification des choix didactiques de la discipline, en termes de modalités d'expérience de l'artistique :

« L'art ne s'enseigne pas directement, il ne s'éprouve pas non plus spontanément. D'où la nécessité de construire des situations où des événements de l'ordre du sensible pourront être interrogés suivant des modalités à même de pointer l'essence fragile et mouvante de la démarche artistique. » (Gaillot, 1997, p. 61)

Dans cet esprit, on conçoit qu'imaginer l'artistique accessible à l'élève procéderait du nivellement. Ces conceptions interviennent non seulement dans les formes prises par les situations de cours mais aussi dans les manières d'envisager ce qui est transmissible et ce qui est censé échapper par définition à toute possibilité de transmission.

II. Situations de cours et inégalités - Éclairage par la conception des pédagogies invisibles

Ainsi que nous l'avons annoncé en présentation de ce chapitre, nous nous intéressons à la signification que prennent les situations pour les acteurs. L'examen des présupposés et des conceptions en vigueur dans l'enseignement des arts plastiques et de la construction des significations dans les situations de classe nous a conduit à nous intéresser aux travaux de chercheurs qui s'intéressent aux implicites dans les situations scolaires. Les analyses de Bernstein et, dans la continuité de ses travaux, les études des

chercheurs du groupe ESCOL⁷⁷ et du réseau RESEIDA⁷⁸ interrogent les effets cognitifs et sociaux des pratiques d'enseignement en considérant particulièrement celles qui comportent une part d'implicite. Or dans les situations d'arts plastiques, notamment dans les formes dérivées du cours en proposition, le non-dit et l'implicite occupent une position spécifique justifiée notamment par leur « dimension d'aventure ». En nous aidant des réflexions développées par ces chercheurs, il nous a semblé possible d'aborder les tensions entre conceptions scolaires et artistiques sous un jour intéressant.

Notre intérêt pour leurs travaux tient d'une part au fait que nous y avons trouvé un écho à nos propres observations sur la disjonction entre l'idéal décrit dans les récits de la discipline et les situations réelles. Il tient aussi au fait que l'angle d'approche est pour le moment inédit pour les arts plastiques. L'appareil théorique mobilisé par ces chercheurs est jusqu'à présent appliqué principalement au contexte des disciplines fondamentales, à l'exception d'une étude concernant les usages scolaires du cinéma (Archat-Tatah, 2013). Aucune étude ne réunit à ce jour, pour les arts plastiques, l'ensemble des dimensions que leurs études prennent en compte. Les pratiques d'enseignement et les situations de cours d'arts plastiques ont bien été étudiés en vue rapprochée⁷⁹, mais il s'agissait avant tout de valider le dispositif de cours de la discipline actualisée. L'étude existante cherche essentiellement à mettre en évidence les différences entre le cours en proposition et d'autres pratiques dites « impositives ». Le questionnement est situé le cadre d'une recherche en didactique et déterminé par les objectifs correspondants. Les dimensions sociales et culturelles, les considérations relatives aux pédagogies de la réussite qui nous intéressent ici ont été laissées en marge⁸⁰.

⁷⁷ ESCOL (Education Scolarisation, Université de Paris 8). Équipe interdisciplinaire. Leurs travaux portent sur les inégalités scolaires d'apprentissage et d'accès aux savoirs. Leur cadre théorique croise les cadres respectifs de la sociologie, psychologie, linguistique et didactique.

⁷⁸ Regroupement interdisciplinaire de chercheurs français et francophones, créé en 2001 à l'initiative du groupe ESCOL.

⁷⁹ Cf. les recherches conduites par des équipes de l'INRP, en 1999 et 2004.

⁸⁰ Il faut préciser ici que notre propre approche donne elle aussi une image partielle dans la mesure où elle ne prend en compte les points de vue des élèves qu'indirectement et ne donne la parole qu'aux adultes. Étendre l'étude en intégrant les élèves aurait excédé le cadre et nos possibilités dans la présente recherche. Il apparaît cependant évident que dans le contexte d'études ultérieures, il faudra prolonger l'analyse initiée ici avec les points de vue des élèves. Des études de terrain et des recherches-action avec des classes permettraient, à l'image des recherches menées dans les autres domaines d'enseignement, de compléter la réflexion sur des effets des pratiques par des données qui font actuellement défaut.

Bautier (2006) montre que les élèves profitent d'autant moins des apprentissages scolaires « qu'ils relèvent de catégories sociales populaires, ou, plus précisément, qu'ils sont élèves d'établissements fréquentés par une population à majorité populaire. Il semble donc normal de se demander si et en quoi les enseignants et leurs pratiques participent de cette inégalité, en construisant (avec les élèves et les représentations qu'ils en ont), des manières de faire qui peuvent gêner, voire empêcher l'accès aux objets de savoir pourtant visés » (Bautier, 2006, p. 107). Un point central dans ses recherches est la question de la signification que prennent pour les élèves les situations dans lesquelles ils sont amenés à agir. Les contextes et les tâches qui leur sont proposés ne font pas nécessairement sens pour eux et sont alors le lieu d'un « malentendu cognitif » que Bautier analyse en s'inscrivant dans la continuité des travaux de Bernstein sur les pédagogies invisibles. Bernstein a montré comment les dispositifs pédagogiques pèsent dans la transmission de la connaissance. Son point de vue est celui d'un sociologue de l'éducation et des inégalités qui considère la pratique pédagogique et la classe dans leur dimension sociale. Critique à l'égard des thèses de Bourdieu, à qui il reproche de ne considérer les pratiques que comme des vecteurs d'inégalités extérieures à la situation, ses recherches se concentrent sur ce qui se joue au sein des situations, au cœur des interactions. Il étudie ce qu'elles transforment et ce qu'elles créent, en considérant essentiellement les usages du langage en tant que relais de rapports de domination et instrument d'un contrôle symbolique. Il a ainsi développé un appareil conceptuel complexe, dont la visée principale est le dévoilement critique des effets de l'idéologie. Les « pédagogies invisibles » qu'il soumet à l'analyse critique ont pour caractéristique d'être des formes d'enseignement qui brouillent l'inscription des savoirs dans un champ disciplinaire donné. Le brouillage tient à l'organisation des savoirs dans les situations d'apprentissage qui ne rendant pas explicites les liens entre l'activité de l'élève et les savoirs visés. Les attentes scolaires et la compréhension du jeu scolaire des élèves les plus adaptés leur permet de ne pas s'égarer, de saisir les enjeux des tâches à effectuer. Mais pour les élèves peu rompus au jeu scolaire, le déficit de lisibilité de la situation d'apprentissage maintient ou renforce les écarts en introduisant des leurre, avec pour conséquences l'exclusion de certains savoirs. Ils ne saisissent pas à la bonne hauteur les enjeux des situations, l'interprétation qu'ils font des tâches fait obstacle.

Bautier et Rochex (2004) présentent des analyses qui montrent comment, dans ce contexte, les élèves qui ont développé une familiarité avec le jeu scolaire ont

intériorisé que leur parcours scolaire comporte des étapes dont la lisibilité et l'utilité directe leur échappent. Ils ont compris qu'il fallait le concevoir comme une progression. Ils entretiennent une relation non instrumentale avec les savoirs et peuvent envisager que certaines étapes n'aient pas, à leurs yeux, d'utilité directe. De même ils peuvent envisager qu'il y ait même des savoirs inutiles au regard du métier et du statut qu'ils envisagent. Leur système de référence les y autorise. Pour les élèves qui n'ont pas ainsi intériorisé le mode de jeu et compris leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) les implicites des situations d'apprentissage font effet de leurres en plaçant devant eux autant d'obstacles locaux à franchir que de situations de cours fermées sur elles-mêmes. Ils se placent dans une logique d'effectuation d'une succession de tâches à laquelle manque la compréhension du sens global de l'activité. Le mot « sens » est ici entendu dans ses deux acceptions : signification et direction. On peut retenir de ces différents travaux que les situations qui exposent les attentes de manière explicite sont potentiellement moins inégalitaires voire susceptibles de réduire les écarts. De l'avis de Bautier et des chercheurs d'ESCOL, les pratiques dominantes aujourd'hui à l'école appartiennent à la catégorie des pédagogies invisibles et ce dès l'école maternelle.

Ces recherches et leurs conclusions portent sur le contexte de disciplines fondamentales qui présentent les traits distinctifs de la forme scolaire. Dans ces disciplines, les apprentissages visés ont des contours bien identifiés, les attentes des enseignants en matière d'acquisition des savoirs semblent plus stables qu'en arts plastiques. Les critères d'évaluation de la réussite ou de l'échec des élèves sont plus lisibles et l'évaluation est moins ouverte à la subjectivité.

Dans le contexte de la situation dite « non scolaire » des arts plastiques, qu'en est-il d'un possible malentendu cognitif ? L'hypothèse même que les arts plastiques pourraient présenter des traits appartenant aux pédagogies invisibles ou implicites – et par conséquent en générer les effets – peut-elle être posée ? La question nous a dans un premier temps embarrassée. Car enfin, cela revient à adopter une position délicate en prenant ses distances d'avec une idée ou conviction exprimée non seulement par les professeurs d'enseignement artistiques mais bien au-delà, par la communauté éducative et par la société : que les enseignements artistiques et par conséquent, les arts plastiques sont égalitaires par essence. Voir qu'ils vont, à contrecourant du système scolaire, réduire les inégalités. Poser l'hypothèse d'une participation des arts plastiques à la construction ou au maintien d'inégalités peut laisser entendre que l'on se pose en critique de l'art et de la culture ou que l'on met en doute l'intérêt d'œuvrer pour l'accès

de tous à la culture artistique. Il ne s'agit évidemment pas de cela pour ce qui nous concerne. Il s'agit bien de s'autoriser à regarder à quelles conditions les ambitions d'équité et d'accès à la culture inscrites dans les intentions sont potentiellement réalisables ou empêchées dans les situations concrètes.

1. Pertinence des notions de réussite et de difficulté en arts plastiques

Identifier dans les pratiques les caractéristiques qui les différencient ou les rapprochent des pédagogies invisibles nécessite de cerner dans un premier temps en quoi consistent, du point de vue des arts plastiques, la réussite et, à l'inverse, l'échec ou les difficultés rencontrées par les élèves.

Le fait qu'il puisse exister des élèves en difficulté en arts plastiques ne va pas de soi. L'affirmation que le cours d'arts plastiques est le lieu de la réussite de tous est récurrente dans les textes et dans les propos des acteurs. Elle est fondée sur une mise en opposition entre les situations d'apprentissage en arts plastiques et celles des autres disciplines. C'est ainsi que Chanteux (1998) explique comment les choix pédagogiques opérés par les arts plastiques sont selon elle fondés sur le constat des effets des pratiques ordinaires, effets dont elle dresse le tableau :

« Difficultés des élèves dans la maîtrise de la langue, différences entre les habitudes culturelles des élèves, incompréhension de la part des élèves de la demande scolaire... Parallèlement, il est avéré qu'un élève fait toujours quelque chose de ses dix doigts en arts plastiques : quelle que soit la situation d'enseignement, il produit quelque chose, un dessin, un modelage, une construction. » (Chanteux, 1998, qu'est-ce qu'une séance. para. 4)

On peut déduire ce en quoi les arts plastiques doivent, selon Chanteux, représenter un antidote aux situations scolaires « ordinaires ». Dans la mesure où il ne préexiste pas d'attentes de conformité de sa réponse à une demande, les écarts liés aux habitudes et à aux représentations de l'élève ne vont en aucun cas constituer un obstacle à sa compréhension des situations ni à son expression. Ainsi les modalités d'enseignement et des situations d'apprentissage en arts plastiques créeraient des conditions d'effacement de difficultés inhérentes au jeu scolaire ordinaire.

2. L'espace du cours comme microclimat

Ce point de vue est visiblement diamétralement opposé à celui de Bonnéry (2009) qui étudie les liens complexes entre les situations d'apprentissage et la « difficulté ordinaire » des élèves. On peut se demander selon quels principes, quelles différences, ce qui est inégalitaire dans les pratiques ordinaires est ici inversé. Bonnéry s'intéresse plus spécifiquement aux implicites des situations. Il entend rendre ainsi visibles les inégalités inhérentes aux façons d'enseigner, en identifiant notamment parmi les dispositifs de cours ceux qui requièrent des dispositions⁸¹ et dont la part d'implicite contribue à ce qu'il qualifie de « fabrication passive d'inégalités »⁸² (Bonnéry, 2009). S'il semble évident que le choix des contenus et à la nature des savoirs enseignés ont leur importance, il faut dit-il, nécessairement prendre en compte les composantes de la situation globalement et les considérer dans leurs interactions. Il faut, selon lui, étudier les dispositifs d'enseignement en s'intéressant non seulement à ce qu'ils ouvrent comme possibilités, mais aussi considérer ce qu'ils empêchent en laissant dans l'implicite les manières de s'approprier les savoirs.

L'appropriation des savoirs dans les situations d'arts plastiques n'est pas aisée à saisir. La situation de cours en arts plastiques est décrite comme un tout autonome. Torregrossa (2011), dans une conception écologique, assimile le cours à un « microclimat ». Il entend intégrer dans l'espace et le temps de son déroulement tout ce qui sera nécessaire à la réussite de chacun. Dans le même esprit, Espinassy (2003) précise qu'il s'instaure un espace qui réunit certes des conditions matérielles destinées à l'apprentissage, mais aussi qu'il comporte une dimension existentielle propre au milieu didactique en arts plastiques.

On ne peut raisonnablement pas ne pas tenir compte du fait que les élèves arrivent en cours inégaux devant les contenus et les apprentissages visés. Cependant les

⁸¹ La disposition est le résultat des expériences passées et à l'origine de comportements, de manières d'agir. Placé dans une situation, l'individu en reconnaît des caractéristiques tandis que les habitudes générées antérieurement font qu'il y a possibilité d'anticipation et de transformation de l'expérience dans des situations nouvelles.

⁸² Cf. le titre d'un paragraphe de l'article de Bonnéry : « La fabrication passive d'inégalités : quand le dispositif requiert des prédispositions ».

« La fabrication des inégalités peut être qualifiée de " passive " quand le dispositif pédagogique ne cadre pas l'activité de l'élève avec le cheminement intellectuel attendu pour s'approprier le savoir. (...) il laisse trop de liens sous silence ou compréhensibles seulement " à demi-mot ". L'élève doit avoir des " prédispositions " construites hors de la sphère scolaire (ou lors d'une étape antérieure de sa scolarité) puisque ce sont des dispositions que le dispositif ne transmet pas, ne donne pas à voir comme le résultat de constructions possibles dans l'activité et qui restent donc du domaine de l' » implicite » (Bourdieu & Passeron, 1964) ou de la pédagogie invisible (Bernstein, 2007) ». (Bonnéry, 2009, pp. 15-16.

modalités d'enseignement et d'activité des élèves devront (en théorie) être ainsi jouées qu'on pourra accueillir les disparités au nom de la singularité de chacun pour en faire un élément positif. Selon une conception « horticole » du développement de l'individu, cet espace de reconnaissance de l'élève, de ses potentiels et de ses intelligences multiples est décrit ainsi par Chanteux :

« En arts plastiques, l'enseignement s'appuie sur cette capacité de production qu'ont tous les élèves, sur leurs habiletés déjà acquises et sur les connaissances en construction glanées ça et là, diverses. Les situations proposées, qui ne présument en rien des résultats attendus mais s'appuient sur les potentialités des élèves, leur donnent un espace à explorer, et leur permettent de s'y inscrire tels qu'ils sont. » (Chanteux, 1998, qu'est-ce qu'une séance. para. 5)

Par extension, certains considèrent qu'il n'y a pas lieu d'apporter d'informations autres que celles dont chacun dispose. Aux connaissances « glanées ça et là » s'ajoutent celles construites ensemble (ou supposées telles) dans la succession des cours. Espinassy (2006) décrit ainsi dans une de ses études une situation d'arts plastiques, à partir de l'incitation : « Un abri pour demain, pour une main, à quatre mains ». Elle revient sur les interactions entre le professeur (*nommé P2 dans son texte*) et les élèves :

« P2 n'a pas besoin d'explications superflues quand elle parle d' « abri » dans son incitation : les élèves savent par expérience qu'il s'agit de comprendre « construction », voire « architecture » car cela s'inscrit dans une « histoire de classe » passée et à venir. » (Espinassy, 2006, p. 107)

La situation est entendue comme une co-construction de sens, chacun étant inscrit dans un parcours individuel et partagé. Les dispositions, habiletés, connaissances ou compétences acquises antérieurement, que ce soit hors de la sphère scolaire ou lors de temps antérieurs de la scolarité sont simplement considérées comme remises en jeu dans la succession des situations vécues par le collectif. Le revers de la situation est la négation de l'existence de dispositions inégales et de la nécessité de leur compensation par l'école. Dans le microclimat, ce qui importe est d'abord qu'une expérience ait eu lieu. L'égalité de tous ou son illusion se traduit par une conception de l'activité des élèves dans laquelle les attentes et les exigences se sont déplacées des savoirs à acquérir sur les attitudes et les comportements des élèves.

3. Conception de l'activité et minoration des savoirs

« Les effets différenciateurs, en termes de réussite des élèves, des pratiques enseignantes sont (...) largement « insus » et même souvent contradictoires avec les intentions des acteurs, lorsque par exemple on voit des dispositifs d'aide mettre encore plus en difficulté les élèves que l'on cherche à aider ou encore avec le souci de participation de tous les élèves au travail aboutir à une conversation où aucun savoir n'est construit.» (Bautier, Crinon & Rochex, 2011, p. 13)

Bernstein et, dans son sillage, les chercheurs du groupe Escol, observent que le glissement de l'évaluation des apprentissages vers une évaluation des comportements est un trait caractéristique des pédagogies implicites. Ils observent ce glissement comme l'un des effets d'une minoration des savoirs par des dispositifs de cours voulant aider les élèves. Rochex (2011) notamment explicite comment, à partir de l'intention de réduire les difficultés en les décomposant en tâches simples et réalisables par tous, il résulte à la fois une perte de signification pour l'élève et un déplacement des attentes et des exigences liées aux savoirs. L'évaluation de la réussite change de registre, on prend moins en compte les connaissances que les attitudes à l'égard des tâches demandées. Ces déplacements, souligne-t-il, sont « d'autant plus fréquents que les enseignants ont affaire à des élèves en difficulté, et/ou dont les modes de socialisation sont les plus éloignés de leurs propres habitus » (Rochex, 2011, p. 181) et cite Bernstein, qui dès 1970 insistait sur le caractère préjudiciable de ce déplacement en terme d'égalité d'accès aux savoirs.

En arts plastiques, on peut dire que les savoirs tels qu'ils sont entendus dans les autres champs disciplinaires sont, par définition, placés en position seconde et les attitudes sont considérées comme l'objet premier et central des situations. L'intérêt pour les conduites est réellement inscrit au cœur des pratiques d'enseignement : ce que les dispositifs veulent favoriser est moins l'acquisition de connaissances et de savoirs que celle d'attitudes ou de postures. Cette caractéristique est l'une des analogies entre les conceptions de la démarche artistique et l'activité scolaire de l'élève. Elle correspond aux finalités que s'est donnée la discipline. L'ambition des cours lie deux objectifs relatifs aux conduites : développer une attitude ouverte à l'égard du champ artistique et développer chez l'élève des attitudes ouvertes à l'égard des situations de

recherche et d'expérimentation qui lui sont proposées en cours. L'évaluation reprend naturellement ces priorités et comporte en conséquence des items relevant des comportements : l'élève prend-il des risques, s'implique-t-il ? Est-il motivé ? S'intéresse-t-il aux démarches artistiques et aux œuvres ?

La minoration des savoirs adopte cependant en arts plastiques des formes et des logiques différentes de celles des disciplines scolaires fondamentales. L'élève n'est pas confronté à une décomposition en tâches simples et successives. Il est placé au contraire dans une situation globale qu'il aura à déchiffrer. Les savoirs s'y trouvent contenus, comme dans un réservoir dans lequel ils seraient en suspension et disponibles. L'élève est censé les « rencontrer » à divers moments de son activité. La métaphore du repas est triviale, mais elle illustre les différences de posture : si dans les autres disciplines, les élèves sont en présence d'un menu imposé dont l'ordre des plats est défini, en arts plastiques, il se trouvent devant un buffet.

La nature des savoirs et les modalités de leur approche sont voulus comme spécifiques. Les situations sont fondées sur la rencontre incidente avec ce qu'on a coutume d'appeler des « questions », terme qui se substitue à celui de savoirs dans le contexte des arts plastiques⁸³. Nous revenons plus loin sur ce qui sous-tend cette substitution et commençons par illustrer la « rencontre » par le récit d'une situation précise, dans un cours évoqué par Odile (EF11 Odile. A2. p. 113). Elle a conçu, précisément, un cours « autour de la question de la réserve ». Elle décrit le cours comme une succession de « questions qui naissent », soulignant ainsi le caractère dynamique et ouvert de la situation. Les élèves, une fois qu'ils ont pris connaissance de l'incitation, se mettent à peindre. Odile raconte comment certains, se laissant emporter par le remplissage de la surface, se rendent compte trop tard qu'ils ont négligé de laisser du blanc. Ils percent alors la feuille pour récupérer du vide qu'ils assimilent au blanc. L'interprétation qu'Odile fait de la solution trouvée par les élèves est qu'ils ont rencontré et fait « apparaître la question du recto et du verso de la peinture et de son ancrage au réel ». Elle précise que ceux qui trouent leur feuille font aussi « naître la question du fond ». Le récit qu'elle fait de la situation consiste en une suite d'interprétations des décisions et actions des élèves à l'aune des questions formelles issues du champ artistique.

⁸³ « Dans notre discipline, c'est sous forme de **questions** que les contenus sont rendus abordables et accessibles aux élèves. Une question ouvre la « pratique de l'élève » qui est la mise en œuvre d'opérations plastiques dans le dispositif d'apprentissage » (Rapport de jury CAPES-CAFEP externe d'arts plastiques/Session 2013, épreuve de leçon, p.53)

L'appréciation par le professeur de ce qui a fait « question » pour l'élève est de notre point de vue un des aspects centraux du malentendu (ou de l'illusion) inscrit au cœur des situations et qui a trait au sens que les situations peuvent avoir pour l'élève : cette conception de la rencontre avec des savoirs flottants et dans un contexte d'apprentissage qui comporte une forte part d'implicite part du présupposé que les significations sont partagées.

Comme l'expriment Claraz, Durand-Guerrier et Seymat (2006) dans un article portant sur les savoirs en jeu en arts plastiques, la discipline s'est vue mise en difficulté par la mise en forme scolaire des savoirs issus du champ de référence. Les savoirs ne se laissent pas aisément circonscrire. Sarremejane (2001, p. 196) développe les difficultés qu'une discipline rencontre dans son rapport à son domaine de référence. Il distingue deux ordres de questions, intrinsèques et extrinsèques au champ de référence. Les premières ont trait au degré d'avancement scientifique du domaine et à la légitimité, au sein du champ, des « emprunts pédagogiques ». Lorsqu'il y a dans le domaine de référence une « floraison des théories en évolution », qui va décider de ce qui sera adopté par le champ scolaire, quels seront les critères de sélection d'une théorie plutôt que d'une autre ? Les difficultés extrinsèques concernent quant à elles le degré de pertinence des emprunts pédagogiques au sein du champ scolaire. Au regard de ses finalités d'éducation et d'apprentissage de la discipline, quels objets sont pertinents, comment s'inscrivent-ils dans les orientations, en fonction de quelles priorités ?

Ces difficultés, intrinsèques et extrinsèques, valent pour les arts plastiques et ont été résolues en partie par l'adoption des questions artistiques comme contenus pour la pratique. Claraz, Durand-Guerrier et Seymat exposent les difficultés intrinsèques au champ de référence :

« De quelle nature sont donc les savoirs propres à l'enseignement des arts plastiques ? Est-il possible d'identifier clairement des savoirs savants, préalables à toute tentative de transposition didactique ? Et si oui ces savoirs sont-ils essentiels ? » (Claraz, D., Durand-Guerrier, V. & Seymat, M. 2006, p. 64)

Ils évoquent la tentative de traduire les savoirs savants en savoirs enseignables selon le concept de la transposition didactique théorisée par Chevallard⁸⁴ et comment elle a selon eux été en partie abandonnée par les arts plastiques. Les auteurs qualifient même la tentative de s'approprier le concept de transposition didactique comme « la situation la plus rude » que la didactique des arts plastiques ait rencontrée, énonçant cette fois les raisons internes à la discipline, au sujet des savoirs : « Permettent-ils l'accès à l'ensemble des données qui fondent la discipline ? »

Le risque de la transposition était, de leur point de vue, de restreindre les savoirs identifiables à des savoirs procéduraux, les seuls stables et aisément identifiables dans le champ artistique. Cela aurait été incompatible avec la définition et les finalités de la discipline. La relation au champ artistique conduisait donc à une impasse pour la discipline scolaire. Laquelle est résolue par le recours non pas à des savoirs identifiés mais à des questions. Claraz, Durand-Guerrier et Seymat précisent que la discipline a abandonné « la *chasse au savoir savant* » des autres disciplines. Ce qui pourrait passer pour un renoncement est présenté comme une décision positive, eu égard à la nature du champ :

« Le champ artistique ne peut se réduire à du prévisible, la sensibilité est en perpétuel mouvement, les œuvres ne sont pas déchiffrables par l'évidence d'un code ». (Claraz, D., Durand-Guerrier, V. & Seymat, M., 2006, p. 65)

Perrenoud (1995) développe un autre raisonnement. Il évoque la dimension institutionnelle du problème des disciplines en liant les enjeux des savoirs savants à des questions de statut au sein du système :

« Dans le domaine des arts plastiques, de la musique, de l'éducation physique, des travaux manuels (si l'on ose encore cette expression si terre-à-terre qu'elle tombe en désuétude), la recherche est en quête de ce qui pourrait bien ressembler à des savoirs savants, histoire de ne pas avoir l'air d'une didactique du pauvre. » (Perrenoud, 1995, le poids des savoirs, para. 1)

Dans la conception didactique des arts plastiques, on peut considérer que le recours à la question est aussi un moyen d'assurer un statut, de s'éloigner plus sûrement des disciplines « manuelles ».

⁸⁴ Théorisé dans les années 1980 par Chevallard, la théorie de la transposition didactique désigne les adaptations que subissent les des savoirs issus d'un domaine donné en devenant des savoirs enseignables et à enseigner au sein de situations d'apprentissage.

Quelles sont les conditions pour que les questions et les situations aient du sens pour l'élève ? Nous continuons dans ce qui suit d'explicitier les règles du jeu et les attendus qui caractérisent les situations.

4. La part de l'implicite

« Votre chaise est dans tous ses états » telle est posée la consigne au tableau. Un papier tiré au sort par les élèves précise la proposition initiale ; il sera collé dans le cahier d'Arts plastiques. Il faut alors construire une sculpture à partir de consignes diverses : une chaise qui endort, une chaise qui fait rêver, une chaise nature, une chaise appétissante ...

« La chaise, rappelle Mlle P est constituée d'un dossier, d'une assise, de pieds. On doit reconnaître que c'est une chaise, mais pas obligatoirement utilisable dans sa fonction première... » Un petit morceau de fil est donné, avec agrafeuse et matériaux divers. « Elle doit tenir debout » ajoute le professeur [...] 10 mn avant la fin de la séance, Mlle P projette 7 chaises déjà réalisées par les élèves [...] fait rechercher à l'ensemble du groupe la phrase qui a induit sa fabrication. L'évaluation prendra en compte la petite phrase de départ, la ressemblance à l'objet chaise, l'utilisation des matières, des formes, des couleurs...

L'entretien constituera l'opportunité de revenir sur quelques points destinés à rendre davantage cohérent le travail (notamment par rapport au paradoxe que l'on décèle entre la demande de produire une chaise « dans tous ses états » et celle de réaliser « une chaise stable » et à insuffler, de la part des élèves, une prise de risque plus grande.

Mademoiselle P reconnaît volontiers l'aspect relativement sage des réponses des élèves, regrettant le côté quelque peu scolaire des réalisations. A la décharge du professeur, il y a de sa part une réelle prise en compte de la spécificité des élèves et du niveau faible ici des élèves, de leurs difficultés à comprendre les consignes. Son besoin de tout prévoir, s'en explique-t-elle, la conduit à davantage canaliser le travail des élèves.

(Extrait du rapport d'inspection de M^{lle} P, classe de sixième)

Nous l'évoquions précédemment, la foi dans le dispositif de cours veut que l'élève y soit en situation de réussite. Elle lie cette réussite à l'absence d'attentes

scolaires prédéterminées et étroites. Dans l'idéal, les conditions du cours sont ainsi prévues qu'il peut toujours réaliser « quelque chose » et que sa réalisation sera toujours considérée comme appropriée.

Il y a cependant bien, dans toute situation de cours, une demande et des attentes qui la différencient de l'atelier libre ou d'une situation d'animation. Même si le professeur est supposé s'effacer au profit des expériences de l'élève, il y a toujours un cadre d'expérience communiqué à travers le sujet ou l'incitation et derrière ce cadre, un système d'attentes dont il convient de se demander comment elles sont saisies et comment elles font sens pour les acteurs.

Sur le plan pédagogique, on peut rapprocher la conception de la situation en arts plastiques et les modalités d'enseignement de ce que Meirieu désigne par pédagogie de l'énigme. La situation conçue et organisée par le professeur génère une ou des questions qui trouvent leur sens principalement dans un espace à chaque fois créé pour l'occasion. La recherche d'une solution à l'énigme ou ce la réponse au défi posé vont être moteurs et pouvoir générer le plaisir de chercher, de produire ses solutions.

Nombre de professeurs s'approprient le terme de situation-problème pour qualifier les situations qu'ils mettent en œuvre. Cette conception de la situation d'apprentissage a été développée principalement en mathématiques. Brousseau (1988) la définit comme l'organisation par l'enseignant d'un « milieu » contenant un problème, lequel est conçu en fonction d'une intention d'enseigner certains savoirs à l'élève. L'organisation est ainsi pensée que les savoirs et la réponse attendue sont plus ou moins masqués et que l'élève ne peut accéder aux savoirs qu'à travers une adaptation personnelle au problème qui lui est posé. La valeur des connaissances acquises dépend intimement de la qualité de la situation. Elle doit, selon Brousseau, répondre à plusieurs conditions. La première est la nature du problème posé à l'élève, la seconde est la valeur des connaissances acquises en-dehors de la situation locale du milieu didactique de leur acquisition : l'élève est-il en situation de mobiliser ces connaissances dans le contexte d'autres pratiques, scolaires culturelles ou sociales, qui n'ont pas de lien avec la situation didactique ? Une situation-problème n'aura véritablement de sens et les connaissances acquises n'auront de valeurs que si elle permet à l'élève de faire du problème *son* problème et lui donne accès aux savoirs du domaine d'activité. Sans cela, le milieu ne sera que l'occasion d'une exécution de son travail d'élève dans la situation locale, sans transformation de ses savoirs et représentations antérieures. Brousseau a élaboré une typologie des situations et a dégagé des principes définissant les qualités du

milieu, la nature des régulations que le professeur introduit, les démarches d'essai et d'erreur, toutes choses qui ne sont pas prises en compte explicitement dans l'adoption par les arts plastiques de la situation-problème.

En arts plastiques, à partir de l'incitation ou de la proposition, l'élève va avoir à procéder à un décodage de la situation. Dans l'idéal, il a simplement à laisser venir l'idée (ou les idées) et suivre son envie de se saisir de la situation pour s'engager dans une réalisation plastique. Concrètement, prendre en compte l'incitation revient pour l'élève à savoir dans une première étape, identifier les potentiels de la situation⁸⁵. Lorsque le professeur est soucieux des principes de la matrice, les questions posées par des élèves souhaitant obtenir des indications supplémentaires trouvent des réponses succinctes ou qui lui retournent sa question reformulée par l'enseignant.

Nous l'avons précisé au moment de la description du cours en proposition, les explications ou la description précise des tâches attendues entrent en contradiction avec les principes de la discipline. La crainte de donner trop d'explications, et par conséquent de pervertir le dispositif, est inscrite en toile de fond de la conduite du cours. Perrine explique ses interrogations quant à sa manière de procéder :

- « Je donne trop d'explications. Certains prennent trop de temps à se mettre au travail mais je pense que cela vient de moi, je parle trop
 - *Cela dit, s'ils écoutent vos explications c'est peut-être qu'ils en ont besoin ?*
 - Oui mais je me rends compte que plus je donne d'explications, plus j'ai de questions.
 - *Des questions constructives ou... ?*
 - Par exemple l'élève : “ Madame, c'est ça, la réponse alors ? ” Ils donnent leur réponse à l'oral, pour savoir si ça va. Toujours ce besoin d'être rassurés, de savoir si ce qu'ils vont faire, ça va être accepté, et je rentre dans leur jeu ; j'essaie tant bien que mal de refuser les questions, mais j'ai du mal. »
- (EF2 Perrine. A2. p.18. 16-21)

D'autres professeurs sont moins inquiets et vont donner davantage d'indications. Mais le fait est qu'expliquer le chemin à parcourir risque de faire passer l'activité du côté de l'exercice. L'exercice est perçu comme une modalité de travail valide dans les

⁸⁵ La deuxième étape, sur laquelle nous reviendrons, consiste à réaliser ensuite un travail considéré comme acceptable dans le cadre de la discipline.

autres disciplines mais non pertinente, voire en contradiction avec les arts plastiques, du fait de la prévisibilité du résultat. Il le place potentiellement en situation d'exécutant. Notons aussi qu'envisager l'activité de l'élève sous une forme identifiable à de l'exercice rappellerait les pratiques antérieures du cours de dessin.

L'absence d'explications est-elle le moyen et la condition, comme le précise Chanteux, d'un dispositif « centré sur l'élève » (Chanteux, 1989) ? Ce qui est attendu de l'élève est qu'il trouve comment transformer la proposition qui lui est faite en un programme de travail entrant dans les réponses possibles. Pour cela il doit à la fois comprendre les termes de la proposition et interpréter celle-ci dans la perspective de la mise en œuvre. Certains élèves gardent à l'esprit que la manière ouverte de proposer le travail cache en réalité une discipline scolaire, différente dans certaines modalités mais avec une évaluation à la clef, fût-elle de peu de poids effectif. A tâtons, ils vont avancer avec le sentiment qu'il y a malgré tout quelque chose à trouver de défini, restreignant ainsi d'eux-mêmes leur marge de manœuvre. Le malentendu est parfois savoureux entre ce qui constitue pour le professeur un espace potentiel d'expérimentation mais que de leur côté, les élèves traitent comme un espace de travail scolaire ordinaire. Ils s'acquittent simplement de leur travail d'élève⁸⁶ dans une économie qui leur permet de satisfaire aux exigences du professeur sans qu'il ne leur en coûte trop d'énergie.

A titre d'illustration, nous retranscrivons ci-après le récit d'une situation posée par un professeur, Frédérique. Avec une autodérision qui sera, nous l'espérons, perceptible dans la retranscription, elle revient sur la manière dont ses élèves ont « exécuté » l'incitation. La situation devait confronter les élèves au rapport fond/forme, plus précisément leur faire trouver des moyens pour que le traitement coloré d'une forme la fonde dans son fond. Les contraintes matérielles accompagnant l'incitation précisaient qu'en dehors du papier blanc imposé à tous, les outils et médium étaient libres. Le professeur décrit :

« Hier j'ai donné un sujet que je trouvais bien (...) dynamique, c'était : "Des caméléons envahissent la classe" en sixième. On discute un peu, j'essaie de ne pas trop parler et en donnant la consigne, je mets au tableau : *Travail en volume à partir de papier, pensez à l'endroit où vous allez accrocher votre caméléon.* En fait, au bout d'un certain temps, je vois : pas de couleur !! Rien ! Je dis : "Qu'est-ce que tu fais ?" et l'élève : "Ben je vais le mettre sur le mur". 70% avaient fait

⁸⁶ Voir ce sujet les textes de Perrenoud, notamment *Métier d'élève et sens du travail scolaire*.

le minimum d'efforts, ils avaient des caméléons blancs et moi... j'étais verte ! (...) mais c'est intéressant, alors je me suis un peu énervée, en fait... j'avais projeté mes envies, parce que moi je l'aurais bien fait, le "caméléon-fauteuil" (*rire*) Alors, vieux truc de dictateur, je suis retournée au tableau, j'ai dit : " Bon ! En fonction de ce qui se passe en ce moment, je pose une contrainte : tout sauf blanc". »

(EF20 Frédérique. A2. p. 201. 26-36)

Les attentes du professeur étaient non seulement précises, mais comme elle l'explique, elle était convaincue que les élèves trouveraient du plaisir dans l'activité, projetant sa propre envie de répondre à l'incitation sur les élèves. Certains élèves n'ont pas compris la demande. N'ont-ils pas su ou n'ont-ils pas voulu décoder la demande implicite à partir de l'incitation ? Telle que la situation est racontée par Frédérique, il semble qu'une partie des élèves n'a pas été mise en difficulté par le décodage de l'énoncé mais a décidé de ne pas jouer le jeu. Ils ont rusé avec la part d'implicite pour ignorer une partie des attentes. Habilement, ils ont répondu par un programme minimum en ne prenant en compte que la demande formulée explicitement. Frédérique règle la situation de manière peu glorieuse à ses yeux. Elle ajoute une contrainte pour faire aborder malgré tout les contenus prévus. La situation est un échec pour elle qui voulait une proposition ouverte. Elle se voit mettre à jour les limites de la liberté de recherche donnée aux élèves par l'incitation.

En refusant de se saisir du potentiel de la proposition, ces élèves ont pointé la part d'illusion qui consiste à penser le cours comme un espace dégagé des fonctionnements scolaires ordinaires et montré qu'ils le vivent comme un cours comme un autre. Ils font la démonstration qu'ils ont compris que l'absence d'attentes formulées explicitement ou d'explications ne signifie en aucun cas que ces attentes n'existent pas. Elles déterminent la forme que doit prendre leur réponse pour être acceptable ou satisfaisante. Les élèves ne se trompent pas toujours lorsqu'ils considèrent la situation comme une devinette. Interrogée sur ce que les élèves saisissent en général de ses intentions, le même professeur explique qu'ils entrent progressivement dans le jeu à partir de leur arrivée en classe de sixième. Comme lorsqu'elle se moquait d'elle-même en position d'autorité (« vieux truc de dictateur ») elle s'exprime en feignant une désapprobation horrifiée en pointant le formatage qu'elle estime faire subir aux élèves :

« En sixième ils sont... ils ne connaissent pas mes tics (*elle rit*) mais en troisième, c'est bon ! (*rire*) Ça se voit qu'ils ont été bien modelés. (*rire, puis elle reprend, en faisant la moue*) Quelle horreur ! » (EF20 Frédérique. A2. p. 201. 24-25)

On pourra objecter que l'incitation était ici maladroite, ce que l'enseignante reconnaît bien volontiers et exprime avec autodérision. La manière dont l'implicite intervient dans les situations n'en reste pas moins posée.

5. L'apprentissage de la conformité (intérieurisation des normes)

En théorie ou dans l'idéal, l'ouverture à des réponses divergentes fait en sorte qu'il n'est pas possible à l'élève de se tromper. En réponse à notre question sur l'élève qui aurait malgré tout le sentiment d'avoir fait fausse route, Cécile s'interroge :

« En fait je me dis il y a des fois, cette histoire de "j'apprends en faisant", finalement, du coup je pense que c'est peut-être un peu frustrant pour les élèves, bon je ne les pénalise pas trop par les notes mais, je me dis, y a des fois ils doivent découvrir à la verbalisation : "Ah ben purée, c'est ça qu'il fallait faire" (*rire*) et *too late*, voilà. » (EF21 Cécile A2. p.223. 40-43)

Nous avons extrait des situations commentées dans les rapports d'inspection une situation qui vient illustrer les propos de Cécile. L'inspecteur l'a appréciée comme conforme aux attentes institutionnelles, malgré des imperfections qu'il signale. Nous l'avons jugée intéressante parce qu'elle décrit une situation typique selon nous de « non-rencontre » entre les attentes et interprétations respectives des professeur, élèves et inspecteur.

La situation est la suivante. L'incitation « éloge de la gourmandise » (classe de cinquième) a été donnée à la fin du cours précédent pour permettre aux élèves de collecter des matériaux. Ils ont apporté des papiers colorés et brillants d'emballage de sucreries, des publicités de bonbons, etc. En début de cours, le professeur répète l'incitation et énonce des mots-clés. Cela a manifestement pour fonction de s'assurer que les élèves entrevoient des possibilités de réalisation. Les mots clés ont tous trait à des propriétés plastiques. Cette étape dure un peu plus que la moyenne. Aussi l'inspecteur commente-t-il le début du cours : « La professeur donne beaucoup d'indications pour lancer de nouvelles pistes de réflexion mais les élèves ont envie de

commencer ». Le professeur ne donnera cependant le feu vert qu'après avoir insisté sur ses attentes, qu'il énonce ainsi : c'est un travail sur l'idée d'abondance et de surcharge. L'inspecteur traduit dans son rapport : « L'intention de la leçon est d'être capable de travailler la composition sur un point de vue formel ».

Les élèves quant à eux réalisent des productions en fonction de ce que leur évoque le terme de « gourmandise ». Ils prennent manifestement beaucoup de plaisir à leur réalisation.

En fin d'heure, observant le déroulement de la verbalisation, l'inspecteur exprime le regret que : « Les propos échangés restent narratifs et ne dépassent pas l'aspect descriptif ». Il relève : « Les étapes étaient plus ou moins programmées mais *< les élèves ont produit >* sans saisir les questions posées par le sujet ». Il en veut pour preuve que certains ont demandé à refaire leur travail après la verbalisation. En effet, ce n'est qu'à ce moment du cours qu'ils ont compris quelle était la demande et en quoi leur réponse n'était pas pertinente. Ils ont répondu à ce qui pour eux constituait la demande, à savoir « éloge de la gourmandise », qu'ils n'ont pas traduite mais saisie littéralement en illustrant ce qu'évoquait la gourmandise. Ils n'ont pas « entendu » la demande plastique énoncée ensuite et qui devait leur poser une question plastique : « travailler sur l'abondance et la surcharge ».

Lorsqu'il revient sur ce point, l'inspecteur conseille au professeur de « lever les implicites du sujet par des demandes plus directes », ce qui semble relever du bon sens. Parallèlement, il demande de « réduire les informations » qui indiquent les opérations. On entrevoit la difficulté de l'exercice qui consiste pour le professeur à répondre à cette injonction paradoxale : trouver l'angle d'ouverture juste qui orientera l'action sans décrire les tâches, tout en arrivant à obtenir des élèves un résultat conforme à des attentes non exprimées.

Ci-dessous, une deuxième description de cours recueillie en entretien. Elle a été décrite en réponse à nos questions sur l'appropriation du sujet par les élèves et leur compréhension de ce qui sera évalué. La situation est qualifiée de « traditionnelle » par l'intéressée. Dans le contexte de l'entretien, cela signifie qu'elle est représentative de ses pratiques habituelles et considérée comme conforme à l'esprit de la discipline. L'extrait est long, mais il nous a semblé intéressant de le livrer tel quel. Il donne une vision panoramique sur ce que ce professeur considère comme une situation type. Au moment de l'entretien, Odile, professeur d'arts plastiques à mi-temps dans un établissement classé ZEP est également formatrice à mi-temps dans un IUFM :

« Alors, c'est un sujet très...traditionnel. Je leur donne un format, soit demi raisin, soit A3, ça dépend de ce que j'ai sous la main, de la gouache, toutes les couleurs sauf de la gouache blanche. Et je leur dis «Aujourd'hui, vous allez faire une peinture où vous allez faire **surgir** (*elle accentue le mot*) le blanc », faire **surgir**, et je mets de l'énergie, dans « surgir », je crée un surgissement sonore dans ma façon de théâtraliser ma demande, pour qu'ils la comprennent bien, dans ses implicites, finalement ; c'est un peu paradoxal comme phrase, mais... c'est vrai, mais pour qu'il y ait quand même une sorte de terreau, de ferment de compréhension qui joue sur la polysémie du mot, parce que tous les enfants n'ont pas forcément la définition du terme et je ne souhaite pas, et je ne le fais pas, définir ce terme auparavant et c'est pour cela que j'appuie et je mets en œuvre cette petite théâtralisation.

Les élèves cherchent, puis, mettent en place une stratégie colorée, une petite composition en 25 minutes... avec toutes les couleurs du spectre, où ils utilisent le noir d'une certaine façon, ou ils questionnent les limites entre les couleurs et le blanc, le cadre, le rôle du cadre, ou il est question de la touche, parce que le surgissement c'est la touche, donc au bout d'un certain temps il y a des touches nouvelles qui apparaissent, et c'est assez riche du point de vue des réponses, et en même temps c'est ciblé, tout le monde va traiter de la réserve, et tout le monde va découvrir quoi ? Que le blanc du papier est lumière, bien souvent. Mais pas toujours la même lumière, parfois c'est une lumière brutale, ou blanche, ou plus diffuse, ou plus auréolée, donc ça, c'est vraiment des caractéristiques plastiques qui sont découvertes, entre la touche, les contrastes, on peut donner des noms aux contrastes... de quantité, parce que bien souvent il y a bien peu de blanc qui reste, contraste de lumière, etc. Donc j'ai des travaux qui... et ensuite, en verbalisation on observe tous ces effets, on essaie de les classer : de voir qui a travaillé avec le contraste de quantité, qui a utilisé la centralité, parce qu'il y a des compositions qui sont centrées, pourquoi, comment, et il y a toujours deux ou trois travaux, où il n'y a pas de centralité, on regarde ce que ça change, c'est plus subtil... ce ne sont pas les mêmes natures de lumière, les mêmes natures de... contraste, donc c'est intéressant. Et ensuite, on utilise le terme « réserve ». Et ensuite, quand la verbalisation est finie, pour noter ce travail, qu'est-ce qu'on doit pouvoir repérer, qui montre qu'on est bien dans le sujet, qui montre qu'on a mis en place une stratégie qui ne soit pas hasardeuse, qui soit... ait une intention etc. Comme on a vu qu'il y avait ceux qui ont choisi telle voie, telle autre, etc., on classe, c'est plus facile ; et ensuite, je pose la

question : “Mais au fait pourquoi on fait un travail sur le blanc, là ? C’est bizarre comme idée, le blanc c’est le blanc, c’est le papier, etc. ” Chaque fois je questionne la crédibilité du sujet, d’un seul coup ils disent : “Ben oui, avant on s’en occupait pas ” et moi je dis : “Oui et pourtant, dans vos dessins, c’est souvent ce qu’il y avait en plus grande quantité, donc... etc. ” C’est à dire que je redonne du sens à la demande et ensuite comme je montre des références artistiques, Derain, Sam Francis, la Pie de Monet... c’est du blanc mais pictural, mais à chaque fois je déplace pour entrer dans davantage de finesse, Soulages... ils voient que leurs recherches n’ont pas été vaines, qu’ils se sont posé autant de questions que plein d’autres artistes, et donc, ça donne du sens à leurs recherches ». (E11 Odile. A2. p.113. 13-44)

La situation nous a intéressée en raison de l’écart entre la conviction exprimée par Odile de donner un espace ouvert et le rapport de dépendance dans lequel l’élève est pris. En effet, jusqu’au moment de verbalisation, la signification de la situation lui échappe. Il est « agi » par une demande d’ordre formelle. Il avance de trouvaille en trouvaille dans la situation orchestrée par le professeur.

La situation est également caractéristique de la surestimation par le professeur de la dimension de recherche et potentiellement, de l’intentionnalité des actions des élèves. Au terme de la réalisation, l’élève découvre deux choses : la première est qu’il a résolu un problème qu’il n’avait pas identifié en tant que tel. La seconde est que ce qui confère de la valeur à son expérience n’est pas son vécu propre ou ce qu’il a éventuellement appris en faisant. Ce qui donne de la valeur est une proximité « révélée » avec des œuvres d’art (« ils voient que leurs recherches n’ont pas été vaines, qu’ils se sont posé autant de questions que plein d’autres artistes »). En résumé, ni l’expérience ni son résultat n’ont de valeur ou de signification indépendamment de la validation soit par le professeur soit par le champ artistique.

La situation ne permet par ailleurs ni anticipation ni autoévaluation. L’élève est dépossédé de la signification de son travail. Nous sommes aux antipodes de l’image idéale des arts plastiques exempts de rapports de pouvoir et rétablissant une symétrie dans la relation professeur-élève. Mais elle peut parallèlement entretenir l’illusion par l’apparente ouverture et par le fait que chacun peut produire « quelque chose ». Aucune réponse n’est rejetée. Les réalisations seront sans doute évaluées positivement.

La verbalisation aura permis des échanges et d’apprécier une diversité de points de vue ce qui dans les présentations idéales des situations d’arts plastiques, illustre

l'ouverture de la discipline à l'altérité et considère le cours comme un apprentissage du « vivre ensemble » et de la tolérance.

« Dans la confrontation des productions et la prise de parole qu'elle suscite, les élèves apprennent à pondérer leur relation à l'autre, à reconnaître et à apprécier les différences dans le respect mutuel des échanges. Le questionnement inhérent à toute pratique artistique, celle de l'élève ou celle de l'artiste, favorise la conscience de l'altérité et développe chez les élèves les compétences *sociales et civiques*, telles la tolérance, l'écoute et la responsabilité. » (MEN, Programmes 2008, p. 2)⁸⁷

Si l'on envisage le temps de verbalisation réel, du point de vue des apprentissages et de la construction des compétences visées, procédurales, artistiques et comportementales, le bilan est moins positif. Comme dans beaucoup des verbalisations que nous avons eu l'occasion d'observer, l'élaboration cognitive qui pourrait se faire à l'occasion de confrontations, de désaccords, de différences de points de vue exprimés et argumentés se dissout dans la juxtaposition des points de vue. L'absence de contenus et de critères, justifiée par l'aventure artistique, fait que ce qui compte est que l'élève se soit confronté avec les données de la situation de pratique et qu'il se soit « questionné ». Dans ce contexte, les expériences des élèves ne donnent pas lieu (ou rarement) à une institutionnalisation de savoirs. Leurs expériences respectives sont ramenées ponctuellement au niveau du collectif lors du moment d'échange verbal mais le partage s'arrête avec l'exposé par chacun de ses choix et de ses observations.

6. Le primat de l'idée et la conception de la créativité

Une fois décodée, l'incitation doit être transformée en programme de travail. Cela consiste pour l'élève à définir une intention qui lui permettra d'agir plastiquement. Le modèle didactique donne la priorité à l'intention sur la réalisation dans ses dimensions matérielle et procédurale. Dans ce contexte, l'élève en situation de réussite, du point de vue du professeur, est celui qui a su répondre aux attentes sur deux points principaux : il a compris le potentiel du sujet et il a trouvé (rapidement) une idée pour se mettre en activité.

Plus les professeurs sont en accord avec principes du modèle didactique, plus le primat de l'idée est affirmé. Dans l'extrait de dialogue qui suit, Perrine décrit comment

⁸⁷ MEN. Programme de l'enseignement d'arts plastiques au collège, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

elle a, de son point de vue, déplacé les représentations des élèves sur l'importance respective de l'intention et de la réalisation :

« En sixième, quand ils arrivent, ils sont étonnés que l'idée soit presque plus importante que la réalisation en tant que telle. Ils sont tellement dans ce souci de bien faire, que ce soit joli, beau, et malheureusement pour eux, moi mon premier cours, c'est évacuer cette notion de beau.

- *Comment faites-vous ?*

- Eh bien... c'était une formatrice IUFM qui nous avait donné cette idée. Premier cours, je leur demande avec des matériaux : « faites un beau travail, une belle image » et du coup, on affiche les travaux. Ensuite : *(elle joue le dialogue entre elle et les élèves)*

“ - Je vous avais demandé quoi ?

- *(les élèves)* Faire un beau travail !

- Ça veut dire quoi beau pour vous ? ”

Les réponses fusent : “ moi c'est celui-ci !”, “ celui-là ! ” et à la fin, je leur demande de conclure. Ils se rendent compte que la beauté dépend des goûts de chacun, de l'histoire de chacun. [*reprise du dialogue professeur-élèves*]

“ - Alors, est-ce que vous pensez que je peux évaluer un travail comme ça, est ce que je peux mettre un curseur, des règles ?

- Eh bien non, puisque cela dépend des goûts... ”

Alors on a trouvé une solution, d'eux-mêmes ils l'ont proposée, au problème posé. Du coup je rentre dans les arts plastiques, je leur montre que ce qui va être important, c'est les astuces, les idées, les procédés mis en place pour résoudre le problème posé. Ce qui est assez agréable, c'est quand au bout de quelques semaines, un élève demande :

“ - Est-ce qu'il est beau mon travail ? ” et qu'un autre répond :

“ - Tu sais bien que ce n'est pas important, est-ce que t'as répondu à la question ? ”

... Bien sûr la qualité a son importance, mais elle est toujours reléguée au deuxième plan ; le premier critère, c'est vraiment la solution. »

(EF2 Perrine. A2. p. 16. 9-29)

Ce qui compte étant la capacité à produire une réponse, l'élève en difficulté est celui qui n'a pas d'idée pour se mettre en activité, celui qui ne fait pas preuve de créativité. Le défi est moins de produire une réponse juste que de produire juste une réponse.

« J'ai comme ça un élève de troisième, aucun problème de comportement, je l'ai depuis la sixième, pas de problème... Il n'a pas d'idées ! Même s'il regarde, qu'il voit ce que font les autres. Des idées, il n'en a pas beaucoup. De temps en temps, quand il passe à la pratique, il n'a jamais la moyenne, je ne peux pas mettre la moyenne, le pauvre, je ne peux pas lui mettre plus de 9. Moi ça me désole, lui aussi, on est en échec... mais ça ne vient pas de moi, même lui il ne sais pas pourquoi, le pauvre, il n'y est pour rien » (EF24 Virginie. A1. p. 214. 27- 38)

Dans un contexte où l'on considère que tout un chacun possède en lui une créativité qui ne demande qu'à se développer, l'élève en manque d'idées intériorise son échec comme étant de son fait. C'est d'autant plus le cas que le fonctionnement de l'école, les classements, les évaluations, l'entretiennent dans la croyance d'une inégale distribution des talents et de l'intelligence⁸⁸. L'exigence de créativité vient dans ce cas renforcer des fonctionnements scolaires en entretenant ou développent un sentiment d'infériorité, de culpabilité qui se traduit potentiellement par un désintérêt. Indépendamment des questions d'organisation liées à la mise en activité (distribution et installation du matériel) le temps de passage de l'incitation à la réalisation constitue un moment délicat.

Un de nos professeurs en formation l'évoque dans son mémoire professionnel⁸⁹. Il relève deux raisons principales à l'absence de déclic pour certains élèves. La première fait porter la responsabilité au système scolaire et à son fonctionnement normatif. De son point de vue, une heure par semaine d'un fonctionnement différent ne parvient pas à changer la posture de certains, inquiets du jugement de l'adulte et préoccupés par la réponse juste. La deuxième raison relève des élèves, de leur disposition d'esprit à l'égard des arts plastiques et de leur manque de motivation. Le professeur n'interroge par contre ni les modalités d'enseignement, ni la nature des situations, ni leur sens. En recherche de solutions, il tente d'agir sur ce qui lui semble à sa portée. Il met en place un tutorat entre élèves. Au sein d'un groupe, celui qui a trouvé des pistes porte un avis sur les idées des autres et rassure ceux qui sont des plus incertains sur la pertinence de leur idée. Cette délégation a selon lui plusieurs vertus. Elle lui évite de réduire l'énigme

⁸⁸ Sur l'expérience scolaire subjective et l'intériorisation la méritocratie scolaire, voir notamment Tenret, E. (2008) L'école et la croyance en la méritocratie. Thèse de sociologie. En ligne

<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/73/60/PDF/08091.pdf>

⁸⁹ Daquin, O. (2009) Mémoire professionnel, IUFM de Paris, non publié.

de l'incitation par des explications supplémentaires à destination des élèves sans idées. Et les élèves validant leurs idées entre eux, il n'a pas à se prononcer sur la pertinence d'une idée, ce qui lui semble pouvoir contrevenir à l'esprit du cours. Il entend aussi compenser ce qu'il considère comme une absence d'autonomie des élèves⁹⁰. La pertinence de l'idée et l'exigence d'une réponse singulière ou originale entrent parfois en contradiction, plaçant les élèves devant des choix difficiles, comme l'illustre l'extrait suivant issu du même mémoire :

« Il restait deux élèves en panne d'inspiration. Leur discussion sur le sujet donné la semaine précédente n'avait rien donné, ils s'étaient pourtant posé des questions pertinentes mais les solutions trouvées étaient déjà exploitées par d'autres camarades dont le travail était très avancé. »

Nous constatons que Perrine établit un lien entre le primat de l'idée et la qualité visuelle du résultat. Elle met les termes en opposition comme s'il existait une incompatibilité fondamentale, comme si un travail partant d'une intention ne pouvait aboutir à une réalisation répondants à des critères esthétiques. Il s'agit de faire renoncer les élèves à l'objectif d'obtenir un « beau » résultat. Ce lien entre primauté de l'intention et qualité ou aboutissement de la réalisation peut surprendre, mais nous constatons qu'il est fréquent dans les propos des professeurs lorsqu'ils s'expriment sur la part l'importance respective de l'idée (ou intention) et de la réalisation.

On peut considérer que c'est un effet de l'adoption, par le champ scolaire, d'une évolution du champ de référence. On est passé de la valorisation de l'objet d'art à la valorisation de la démarche⁹¹. Les arts plastiques ont opéré un passage du même ordre en déplaçant l'intérêt porté à la production de l'élève vers le processus ou la démarche qui a conduit à sa réalisation.

Il faut se rappeler que dans le modèle du cours en proposition, l'ensemble incitation - effectuation - verbalisation est prévu pour tenir en une séance de cinquante

⁹⁰ Au-delà des avantages liés à l'émergence des idées, il énonce ce qu'il considère comme deux intérêts supplémentaires de son dispositif de tutorat : en discutant entre eux de la proposition, les élèves se facilitent mutuellement l'entrée dans l'activité, moment toujours délicat à gérer pour le professeur. Par la suite, en cours de réalisation, celui qui a trouvé des solutions techniques les transmet à celui qui ne sait pas comment s'y prendre, évitant par la même occasion au professeur d'avoir à répondre à des sollicitations perçues comme problématiques car risquant de modéliser les réponses.

⁹¹ De nombreuses études développent ce sujet. Voir notamment l'analyse proposée par Yves Michaux (Michaux, Y. (2003). *L'art à l'état gazeux : essai sur le triomphe de l'esthétique*. Paris : Stock)

minutes. Les conditions de temps ont même été présentées comme un indicateur de la compréhension de l'esprit de la discipline par le professeur. Comment interpréter l'importance donnée à un engagement rapide dans l'activité ? Ce qui sous-tend l'économie de temps est une conception de la créativité qu'il convient d'explicitier.

La créativité désigne communément la capacité à établir des liens imprévisibles et à générer des idées nouvelles. Les conceptions de la créativité diffèrent selon deux tendances principales. La première considère la créativité comme un potentiel inné de l'individu, un trait ontologique toujours « déjà là » – une forme de don. En tant que tel il est distribué de manière inégale. La deuxième conception considère la créativité comme une compétence ou un processus cognitif qui n'est ni soudain, ni irrationnel mais comme un construit social. Elle est fortement déterminée par l'environnement qui va, selon les conditions, la favoriser ou l'inhiber. Les modèles envisagés pour permettre son expression et son développement découlent de cette distinction première. La première conception, innéiste et qualifiée par Darras (2010) de « romantique », repose sur la croyance qu'on peut la solliciter et stimuler par divers procédés qui vont de la recherche d'idées divergentes à la résolution de questions complexes, ainsi qu'à travers les activités artistiques. Elle correspond en plusieurs points à ce que Runco (1999), étudiant la créativité dans le contexte scolaire, désigne par les « théories implicites » des professeurs, parents et élèves. Le modèle de comparaison développé par les auteurs d'une étude européenne à partir des études de Sharp (2004) Beghetto (2007) et Runco (1999) (Ferrari, Cachia & Punie, 2009) en dégage les traits essentiels. Les points de divergence entre les théories implicites et les résultats des recherches sur la créativité tels qu'ils sont mis en évidence par ces chercheurs sont listés ci-dessous, présentés en mettant en opposition la conception commune et la conception scientifique (en italique dans la liste).

- L'espace où la créativité est perçue comme légitime se limite aux domaines artistiques / *elle peut s'appliquer à tout sujet de tout domaine*
- La créativité est considérée comme un talent / *c'est une compétence qui s'acquiert*
- La créativité est plaisante, « fun » / *elle nécessite des procédures qui demandent un travail rigoureux et soutenu*
- Le principal résultat de la créativité est l'originalité / *les chercheurs placent sur un même plan originalité et valeur*
- La créativité ne nécessite pas de connaissances ou de savoirs préalables/*elle nécessite des connaissances dans le champ spécifique de son exercice*

- l'expression y tient un rôle premier / *les compétences du domaine de la pensée sont décisives.*

Si nous reprenons la question introductive (pourquoi faire produire les élèves dans l'urgence ?), nous voyons comment la structure du cours repose sur la conception innéiste de la créativité. L'urgence dans laquelle l'élève doit s'engager dans l'activité à partir de l'impulsion donnée par l'incitation trouve son sens dans l'idée qu'il faut éviter que la raison consciente n'ait le temps de s'interposer et qu'une forme d'autocensure n'empêche l'expression de la créativité. Le court-circuit occasionné par l'urgence va permettre les libres associations et cette capacité d'association immédiate est identifiée à une capacité créative. Excluant le temps de formuler des hypothèses, de faire des recherches préalables à la production, le dispositif ainsi conçu trouve ses racines dans la foi dans les capacités émancipatrices de l'expression artistique. Il suppose un élève mû de manière quasi mécanique par les conditions dans lesquelles il est placé. Animé d'un besoin d'expression d'autant plus fort qu'il est réprimé dans l'espace scolaire ordinaire, il trouverait ici enfin un espace pour se déployer. La parcimonie des explications données à l'élève avant l'effectuation et l'image du cours comme microclimat participent de la même logique.

7. L'illusion de la facilité (et de la réussite de tous)

« La pédagogie de la réussite n'est pas forcément la plus adaptée face aux élèves en difficulté, ce qui compte le plus est le raisonnement que tient l'élève lorsqu'il réussit ou lorsqu'il échoue. Autrement dit, si l'élève face au succès estime que les problèmes sont trop faciles, que même les nuls comme lui sont capables de faire ces exercices, ou qu'il est dans son jour de chance, alors fondamentalement, rien ne change pour lui. Par contre, si quand il échoue, il pense que l'effort qu'il fait est insuffisant, qu'il utilise la mauvaise méthode de travail et surtout que l'échec n'est une péripétie sur la route qui le mène au succès, alors il a une chance de sortir de l'engrenage de la résignation. » (Fenouillet, 2003, p. 112)

Pour clore la réflexion sur le poids de l'implicite dans les situations, nous poursuivons notre réflexion sur les difficultés des élèves. Les élèves considérés en difficulté ne sont pas nécessairement ceux que l'on imagine : démunis parce qu'ils

manqueraient du vocabulaire ou du capital culturel nécessaire. Ce sont parfois les élèves que les professeurs qualifient de « scolaires », ceux qui ont intégré leur métier d'élève. Des élèves dont les compétences scolaires objectives sont bonnes ou supérieures à la moyenne peuvent ne pas se reconnaître dans les règles du jeu qui les dépossèdent en partie des clés de compréhension de leur activité. Céline décrit les impasses dans lesquelles ils se trouvent, du fait des implicites inscrits dans les situations :

« Du coup le problème il est là. Comme ils ne se donnent pas le droit à l'erreur, qu'ils hésitent, veulent absolument savoir ce qu'il faut faire pour pouvoir le faire, et que (*rire*) quand ils disent « Qu'est ce qu'il faut faire ? » je réponds « Tu vois la consigne ? tu vois... » « Oui mais alors qu'est ce qu'il faut faire ? » et du coup, ils attendent qu'il y en ait un qui commence pour voir si ça marche. » (EF6 Camille. A2. p. 48. 3-6)

L'attitude de l'élève « scolaire » entre en contradiction avec l'affirmation de la spécificité du cours en tant que le lieu d'une restauration de la confiance de l'élève en ses capacités ; la part de l'interprétation par l'élève de la réussite ou de l'échec, ainsi que de ce qui a de la valeur et du sens, est déterminante dans la perception de ses compétences et de son intérêt à s'impliquer dans les situations. Les conceptions de la motivation développées par les chercheurs (Bandura 2002 ; Fenouillet 2003) établissent un lien entre la confiance de l'élève en ses capacités et le niveau de ses performances. S'agissant de l'estime de son efficacité personnelle, Bandura identifie quatre sources d'information pour l'élève, à partir desquelles il construit sa confiance dans ses compétences pour un apprentissage dans un domaine donné : les performances réalisées par le passé dans ce domaine ; l'observation des performances de ses pairs ; les informations délivrées par son entourage ; les dimensions émotionnelles et physiologiques de l'élève. Selon Bandura c'est que, dans le domaine dans lequel l'élève se sent en confiance sur ses capacités, il choisira des défis qui lui permettent de mettre en jeu et développer ses habiletés. A l'inverse, s'il est convaincu de ne pas savoir, de ne pas comprendre les demandes ou de ne pas avoir les compétences requises, l'attitude la plus répandue est de rester dans le périmètre de ce qu'il estime être en mesure de réussir. Il fixera des objectifs bas pour pouvoir donner une réponse sans prendre trop de risques. L'une des conséquences est l'arrivée plus rapide du désintérêt. Mais cela lui permettra (éventuellement) de préserver une estime de soi que la confrontation avec des difficultés estimées trop hautes ou les risques de faire fausse-route pourraient ébranler.

III. Des manières d'apprendre et de transmettre : principes et interdits

1. Modèle, copie et imitation

En arts plastiques l'élève apprend, dit-on, « autrement ». L'évitement de ce qui pourrait constituer un modèle ou une règle pour faire « autrement » est une constante dans les situations. On peut le considérer comme la traduction des attitudes de rupture et d'innovation caractéristiques du champ artistique au sein des pratiques scolaires. Apprendre autrement serait alors une réponse à l'impératif de l'expression individuelle, du caractère personnel et original de la production et de la démarche. Cette posture se double de la conception négative de la copie dans le système scolaire. En effet, si le contexte artistique offre un terreau favorable à un jugement négatif de l'imitation, il trouve un écho dans le statut illicite du fait de copier dans le contexte de l'apprentissage scolaire.

Dans la hiérarchie des manières d'apprendre, l'imitation est placée au bas de l'échelle. Outre le fait que l'on considère communément qu'il est plus facile d'imiter, de reproduire, que d'inventer, dans le cadre du cours d'arts plastiques, l'imitation s'accompagne des jugements négatifs liés aux conceptions en vigueur dans son champ de référence. Dans le domaine artistique, l'appréciation négative commune est redoublée par l'idéologie et la conception du génie artistique. Comme le souligne Heinich (1998, 2005) : l'imitation est incompatible avec la conception de l'art en régime de singularité. L'acte artistique ne prend toute sa valeur que s'il est premier et que les formes qu'il emprunte peuvent être considérées comme originales.

Hors de ce contexte artistique, nos sociétés jugent également comme inférieur ce qui relève de l'imitation, comme l'explique l'éthologue et philosophe Despret (2012). Elle évoque la construction culturelle de ce jugement, qui place l'imitation comme l'antithèse de la créativité. L'intelligence qui est à l'œuvre dans l'imitation est ainsi une intelligence considérée comme de second ordre, par rapport à celle que nécessite et met en œuvre l'invention. L'imitation est associée à une forme de passivité. On considère communément qu'elle n'engage pas totalement l'individu, qu'elle fait entrer en jeu une part d'automatisme dans l'acte de production. Par conséquent, la compréhension qui en résulte sera trop simple, incomplète. L'intelligence qui entre en jeu dans l'imitation est en quelque sorte considérée comme une « intelligence du pauvre », dit Despret (2012,

p.21). Derrière le jugement de valeurs se trouve la condamnation d'une activité soupçonnée d'être proche du conditionnement. Cette conception de l'imitation est une construction occidentale, indissociable de la manière de concevoir l'originalité, l'expression de l'individu et son rapport au groupe. Par ailleurs, se défaire de l'imitation est considéré comme une marque de maturité, par association entre imitation et développement de l'intelligence, en référence aux stades de développement de l'enfant. Petit, il imite alors qu'en grandissant, son intelligence et sa maturité augmentent tandis que sa faculté d'imitation va céder la place à d'autres capacités.

Dans certains entretiens, l'interprétation des attitudes des élèves par les professeurs met sur un même plan « imiter » et « simuler l'engagement personnel » dans l'activité. Imiter c'est, dans ce contexte faire semblant d'avoir son idée propre et par conséquent contourner l'une des exigences centrales du cours qui est l'authenticité. C'est faire l'économie de l'effort nécessaire à l'élaboration de sa propre idée en adoptant l'idée d'un autre. Or du projet de l'autre, on ne peut jamais atteindre que la part visible, et non ses intentions.

Dans la conception de l'imitation en jeu dans les situations de cours, il est fait peu de différence entre les différents degrés d'imitation, qui vont de la simple « singerie » ou imitation instinctive, à une imitation réflexive, le mimétisme, l'imitation intelligente, et la diversité des contextes d'imitation. Les situations appelées « à la manière de » offrent une illustration de la défiance globale envers le modèle et l'imitation. Le rejet d'un bloc du « faire comme » est d'autant plus intériorisé par les professeurs qu'ils ont adopté l'idéologie et sa conception « horticole » de l'expression et du développement individuels.

Tout nouvel entrant dans la profession est rendu attentif au risque de l'exposition des élèves à des modèles. Un interdit pèse sur ce que, dans le domaine on entend par des organisations didactiques « à la manière de », situations considérées comme typiquement proposés par le non spécialiste⁹², et témoignant d'un rapport à l'œuvre mal situé. « A la manière de » consiste à présenter une œuvre en début de séance et demander aux élèves de s'en inspirer. Si elle fait partie des interdits en France, ce n'est pas le cas hors des frontières, où elle est une situation « traditionnelle »⁹³. Rickenmann et Mili (2004), dans une étude didactique sur la construction des significations des

⁹² Cette situation est considérée par les professeurs du secondaire comme répandue à l'école primaire.

⁹³ Cf. p. 260-261 : nous revenons sur ce sujet au moment de l'analyse des entretiens avec les professeurs allemands.

situations d'arts plastiques, analysent précisément une leçon de ce type. Leur observation se déroule dans une classe suisse de niveau école élémentaire. C'est une leçon sur le thème : « faire à la manière d'Alechinsky ». La demande est de réaliser un récit en plusieurs images de taille variable, en partant de l'observation des procédés et de la logique interne d'œuvres de l'artiste. La même situation serait problématique dans le contexte français. Elle comporte toutes les modalités contre lesquelles les principes du modèle français se sont construits : une pratique initiée par la présentation documentée de la démarche de l'artiste, des présentations et des exercices reprenant sur les procédés techniques employés par l'artiste, la réalisation d'un brouillon par les élèves avant d'élaborer une réalisation aboutie. Les auteurs de l'étude n'ont pas comme objectif de s'interroger sur l'éventuelle modélisation induite par les œuvres et les pratiques. Ils analysent la séance dans ses conditions et son déroulement didactique pour en dégager les conditions d'une appropriation culturelle à travers une situation de pratique. Dans ce cas précis, l'objectif d'appropriation n'a pas été atteint. La situation a, selon les auteurs, opéré un glissement vers des contenus techniques. Les raisons du décalage ne tiennent pas à la présentation d'une œuvre qui aurait empêché les élèves de s'engager dans une activité porteuse de sens. Ce qu'ils pointent est plus subtil. Le glissement vers les techniques tient à la médiation assurée par l'enseignant, insuffisante à produire les conditions d'une construction partagée des significations. En référence au constructivisme de Vigotsky, les auteurs soulignent l'importance des construits culturels dans la situation didactique pour une co-construction effective de la signification.

Dans la conception française initiale, même dans des organisations didactiques qui ne correspondent pas à une définition étroite de « à la manière de », il est considéré comme préférable de ne pas montrer d'œuvre(s) avant que les élèves n'aient eux-mêmes produit. Le risque est double : nous avons déjà évoqué l'entrave à l'expression et à la réflexion authentiques que pourrait induire une imitation. Le second risque est l'instrumentalisation de l'œuvre.

Cette précaution (ne pas montrer d'œuvre) figure souvent parmi les conditions déterminantes des « bonnes pratiques » présentées aux professeurs dans le cadre de leur formation, observées sur le terrain lors des stages ou préconisées lors de visites conseil ou d'inspection. Bien que globalement les cours se caractérisent par leur mimétisme avec le processus supposé de la création artistique, la crainte de l'imitation est intériorisée comme un interdit plus ou moins absolu selon les professeurs. L'extrait de l'entretien avec Cécile illustre une des interprétations de l'interdit :

« Actuellement, le lien entre la pratique des élèves et les œuvres, vous le concevez comment ?

- Comme je l'ai appris ! (*rire*) J'ai continué parce que mine de rien, j'ai été formée comme ça et je l'ai validée, la formation, du point de vue didactique, et du coup en gros, très fréquemment ce sera un cours où les références artistiques arrivent après la pratique et après la verbalisation. »
- (EF21 Cécile. A2. p. 219. 11-15)

Présenter une œuvre en début de cours fait par conséquent partie des transgressions identifiées par certains professeurs, lorsqu'ils témoignent des libertés qu'ils ont le sentiment de prendre par rapport au prescrit. La transgression est relative, dans la mesure où s'ils présentent des œuvres, ces mêmes professeurs développent des stratégies pour réduire les risques d'une « simple » imitation : présenter plusieurs œuvres, les choisir suffisamment différentes les unes des autres ou encore utiliser un médium différent de celui qui sera proposé aux élèves pour leur réalisation plastique.

2. La récurrence de l'autrement

Par extension, la logique de l'« autrement » touche ce qui peut être assimilé à une convention, une règle établie, une recette. Les arts plastiques se situant dans la perspective de la logique issue du champ artistique des modernes et de son impératif de nouveauté. L'œuvre (et par conséquent la réalisation de l'élève) est considérée comme une solution nécessairement nouvelle à des problèmes (principalement formels). La norme, la convention, la règle sont autant de tabous considérés comme des obstacles à l'expression originale, ce sont des « prêts à penser » ou des « prêts à faire ».

On ne saurait donc y recourir autrement que pour les détourner, faute de quoi l'élève manquerait l'occasion de chercher ses propres solutions. Il ne ferait qu'appliquer des règles établies, inscrire sa production dans le cadre de conventions qu'il n'interrogera pas et qu'il ne sera par conséquent pas en mesure de comprendre, avec pour résultat de n'en retirer ni savoirs, ni expérience personnelle d'une démarche autonome et créative.

Ainsi énoncée, la position se justifie tant sur le plan artistique que sur le plan scolaire : l'élève trouve ses propres solutions pour apprendre. Dans l'absolu, il est difficile de ne pas adhérer à ce parti-pris, c'est même une conception que l'on voudrait plus répandue dans le cadre scolaire. Cela nécessite cependant qu'on en étudie de près

les tenants et les aboutissants, aussi bien du côté des questions artistiques qu'éducatives. Il faut pour cela s'éloigner de la situation idéale pour examiner la complexité de ce qui se joue dans le réel, à travers les propos des acteurs et les observations.

La déconstruction systématique de l'œuvre initiée par les modernes a déplacé la recherche et la transgression du côté des composantes plastiques : forme, support, matières, etc. Le lien avec le référent extérieur devient secondaire jusqu'à s'effacer au profit d'une interrogation de la logique interne de l'œuvre. La libération du référent extérieur, des techniques et des conventions de représentation, s'accompagnent d'un intérêt pour les effets, pour l'exploration de nouvelles manières d'utiliser le médium et les supports. L'exploration va pousser jusqu'à ses limites la mise en question de chaque composante, de chaque outil.

Le changement de paradigme opéré par les modernes a configuré de manière logique et durable les situations et les expériences plastiques proposées aux élèves. Conçues dans la perspective d'une compréhension de l'art et nourries par la conception moderne de l'artiste et de sa démarche, les situations portent un intérêt aux questions d'ordre formel. Les notions plastiques, les questions qu'il s'agit d'explorer, reprennent les interrogations des modernes sur les composantes de l'œuvre et s'accompagnent de l'impératif de nouveauté et de transgression. Avec une importance variable en fonction de leur interprétation des finalités du cours, les situations proposent des expériences qui reviennent à mettre en question les « marqueurs de l'art » (Heinich, 1998).

Quand il est ainsi circonscrit dans le périmètre des questions d'ordre formel, une des limites, parmi d'autres, de « l'autrement » est le risque de replacer constamment l'élève dans le même registre des potentiels de l'outil ou du support, sans passer au stade où l'outil, apprivoisé, se laisse oublier au profit de ce qu'il permet de créer. L'effet paradoxal de leur interrogation répétée est de ne pas permettre à l'outil ou au support d'assumer effectivement leur fonction de médium ou d'outil au sens propre du terme, au service de l'intention de l'élève. C'est comme si, apprenant à manger avec une fourchette, on passait chaque nouveau repas à se demander comment la tenir. Expérimenter toutes les manières de la saisir, tantôt par une extrémité, par une ou plusieurs dents, à deux doigts ou à pleine main, etc. et prendre conscience de ce que cela modifie serait la préoccupation du repas, en lieu et place de l'utiliser pour goûter les plats et se nourrir.

Dans le contexte du modèle didactique qui exclue l'exercice, les réalisations résultent toujours d'une « première fois ». Mis en situation de découverte répétée,

l'élève « gère » simplement plus ou moins bien les réactions du matériau ou de l'outil. Avec pour résultat d'être placé à chaque séance devant le constat renouvelé de son absence de maîtrise.

L'ironie de la situation est que, par la force des choses, ce constat répété va aboutir à la conversion voulue, à savoir que l'élève abandonne le projet du « beau » résultat au profit de l'idée. Est-ce un bien ou un mal ? Si l'élève jette sa réalisation en sortant du cours, ce qui est fréquent, on peut adopter deux interprétations de son geste, l'une optimiste et l'autre pessimiste.

La version optimiste est que l'élève, gagné à la raison des arts plastiques, n'accorde effectivement plus d'importance à sa réalisation achevée. Il a déplacé ses représentations initiales et se sépare de l'objet parce que seuls comptent le processus et la démarche.

La version pessimiste consiste à se demander ce qui distingue son geste de celui de l'élève qui n'a adhéré qu'en apparence à la règle du jeu locale et qui jette la preuve de sa maladresse en même temps que de l'insignifiance du temps passé à pratiquer ?

Une version moyenne consiste à se rappeler que cet état de choses n'exclut pas que les élèves puissent éprouver de l'intérêt et du plaisir lors de la réalisation et de l'échange qui la suit. Si l'on se situe au niveau de leur expérience du cours, l'absence d'apprentissage ne constitue pas nécessairement un problème dans la mesure où il n'est pas incompatible avec le plaisir de faire. La dimension récréative de la situation, l'engagement physique à travers la manipulation de matériaux vont constituer pour certains des raisons suffisantes d'accorder de la valeur au temps passé.

Considéré sous l'angle de l'impact du cours, il reste que derrière ces opérations marquées au fer du modernisme abstrait et de la déconstruction, on retrouve le formalisme et sa conséquence, la perte du sens.

3. Arts plastiques et technicité : examen d'un rapport ambivalent

Les arts plastiques entretiennent un rapport ambivalent avec la technicité. Il y a à cela, comme toujours, un faisceau des raisons : la conception artistique de la technique, l'idéologie de la discipline et des raisons concrètes du contexte scolaire (faisabilité, temps, effectifs, etc.)

3.1. Définitions

Le vocable *technique* désigne, en tant qu'adjectif, ce qui « appartient à un domaine particulier, spécialisé, de l'activité ou de la connaissance ». Son emploi dans le domaine de l'art « concerne ou suppose le savoir faire, les procédés de travail et d'expression plus que l'inspiration ». Comme substantif, *la technique* désigne « un ensemble de procédés empiriques employés pour produire une œuvre ou obtenir un résultat déterminé ». Ce qui est « technique » s'apprend, s'exerce, se pratique. Ce qui la caractérise, lorsqu'elle est acquise, maîtrisée, c'est de se constituer en ensemble de règles, d'actes réglés par le savoir faire spécifique. Le savoir-faire se mesure à l'« habileté à faire réussir ce qu'on entreprend, à résoudre les problèmes pratiques : compétence, expérience dans l'exercice d'une activité artistique ou intellectuelle »⁹⁴.

Dans les textes prescriptifs, les termes de « technique », « maîtrise », « savoir-faire » sont présents. Au cours des programmes successifs, leur importance varie, mais un point commun des textes est de les accompagner d'une réserve et d'une mise en garde : la technique ou la maîtrise d'un procédé ne sont jamais abordés en tant qu'objet d'apprentissage en soi. Ce sont, selon les situations, des passages obligés ou des horizons. Elles figurent dans la liste des compétences à acquérir, mais il est précisé qu'elles seront toujours abordées comme moyen et non comme fin. De plus, une expérience plastique qui comporte une dimension technique ne devra pas aboutir à établir ce qui pourrait être interprété par l'élève comme une règle.

Deux aspects rendent la technicité problématique et contradictoire avec les principes des situations : d'une part elle est susceptible de réduire la liberté de recherche de l'élève par la prévisibilité des effets de ses actions ; d'autre part elle est susceptible d'être utilisée de manière systématique et irréfléchie en tant que recette.

Derrière ces préventions se dessine une distinction entre démarche artistique et faire artisanal que Gaillot exprime ainsi :

« Les instructions officielles soulignent que l'esprit actuel de l'enseignement des AP ne place pas l'apprentissage technique comme une fin en soi. Qu'on n'en déduise pas pour autant que toute méthode d'enseignement fondée sur une technique soit à rejeter, car ce qui est déterminant réside dans l'approche, soit de nature artisanale, soit de nature artistique. » (Gaillot, 1997, p. 155)

⁹⁴ Définitions tirées du Petit Robert (1985).

Si, dans la logique de la discipline, la différence se situe effectivement dans l'intentionnalité qui préside à l'usage d'une technique et non dans la technique elle-même, le résultat dans les situations est moins clair ; la conception de la situation d'enseignement associée au statut problématique de la technicité dans le champ de l'art aboutissent à un positionnement qui se concrétise souvent par un évitement de la technicité.

3.2. Les raisons artistiques du clivage art - technique

Dans le champ de l'art, l'opposition entre art et technique semble a première vue établie et inscrite au cœur des objets comme ce qui détermine leur statut, différenciant l'objet artisanal de l'artistique. D'un côté la transformation de matériaux par un travail manuel et des techniques instrumentales visant l'utile. De l'autre l'imagination, la conception guidée par une intentionnalité détachée des contingences et aux finalités « purement » esthétiques.

Cette distinction est une conception moderne. Nous l'avons évoqué précédemment, remonter aux origines grecques et latines montre que l'opposition contemporaine art/technicité tranche avec les significations originelles. Dans l'antiquité, le vocable *technè* des grecs et l'*ars* des romains, dont le mot *art* est dérivé, désignent non pas des objets et des pratiques distincts, mais s'appliquent à toute fabrication nécessitant une habileté, ainsi qu'à la possession de ces habiletés par l'individu.

Si l'on considère les œuvres du point de vue de leur matérialité et des modalités de leur production, il est difficile de nier que la technique constitue une dimension du travail artistique. Mais à l'exception d'historiens de l'art comme Francastel (1956) penser séparément l'esthétique et la technique est courant. ⁹⁵Francastel pointe la dimension technique et critique par ailleurs la dimension axiologique de la distinction entre art et technique :

« L'artiste vise à résoudre, d'abord, une difficulté technique. Il se place sur le plan expérimental. Il a réussi quand il trouve une première solution. Il part ensuite de cette solution, qui est nécessairement d'ordre technique, pour tenter de la reproduire, en l'élargissant et en abordant de nouveaux problèmes d'ordre figuratif. Il n'y a pas de création isolée de l'œuvre d'art

[...] il y a toujours une chaîne d'œuvres d'un même artiste et de ses rivaux. L'art n'est pas une activité isolée d'un homme seul, face à face avec le destin général de l'humanité. Bien au contraire il est avant tout un faire. Mais pas comme le pense Croce, un faire dirigé par une intention d'abord spirituelle où s'incarne une sentimentalité. Bien au contraire, un faire positif, qui utilise tout l'acquis antérieur et tous les procédés contemporains.» (Francastel, 1956, p. 271)

Ingold (2001 ; 2011) explique la distinction entre art et technique par le fait que notre conception établit que la technique « fonctionne » tandis que l'art « signifie ». En tant qu'anthropologue, il constate que cette distinction affecte, au-delà des objets et activités artistiques, l'appréciation des objets et des pratiques dans leur ensemble :

« De fait, l'opposition entre art et technologie est, dans l'époque récente, devenue une part si établie de la pensée contemporaine sur la "condition humaine" que nous sommes enclins à l'utiliser comme une fenêtre à travers de laquelle nous voyons les pratiques de tous genres, passées et présentes, occidentales et non - occidentales, humaines et animales ».(Ingold, 2001, cité et trad. par Golsenne, 2013)

Enfin, si nous revenons à la conception de la technicité en arts plastiques, nous constatons qu'elle s'adosse à la conception moderne de l'œuvre. Nous avons évoqué précédemment comment la modernité s'est posée en rupture et dans une transgression de tout ce qui peut être considéré comme une convention ou être inscrit dans une tradition. Cette déconstruction s'est traduite par une focalisation sur les composants de l'œuvre et des processus. L'interrogation des pratiques et la diversification des supports ont fait entrer dans le cercle des supports, des matériaux et des outils non artistiques. A la suite des modernes, une partie des artistes s'est appliquée à explorer également des expressions non instruites, premières ou considérées comme telles, poursuivant de rendre non pertinents les critères d'appréciation des œuvres. Les notions de savoir-faire et de technique ne sont pas pertinentes pour aborder les œuvres et les démarches modernes, sauf à les considérer à travers leur négation ou mise en question. Il faut aussi prendre en compte un autre paramètre. Le développement contemporain des techniques et l'effacement des limites entre la production artistique et les techniques demandent de reconsidérer la dichotomie art - technique. En effet, elle ne vaut pas au regard de l'extraordinaire développement des œuvres qui mêlent aujourd'hui des techniques

élaborées. Nombre de démarches d'artistes intègrent les technologies scientifiques, les constructions assistées par ordinateur, établissent des collaborations entre artistes et designers, industriels, etc.

3.3. Technique et pratiques d'évitement

Dans le contexte de l'enseignement, la disjonction et la hiérarchie entre art et technique se traduit dans les situations par un évitement. L'extrait d'entretien ci-dessous illustre ce que nous entendons par évitement de la technicité et comment certains professeurs se trouvent pris entre deux logiques contradictoires, dès lors qu'il s'agit de répondre à des demandes d'élèves relevant de l'acquisition de savoir faire.

« - Les solutions techniques que les élèves vous demandent, chacun se débrouille pour répondre avec les moyens du bord ?

- Oui... parfois j'interviens, je sais que ce n'est pas très bien.
- *Pourquoi ?*
- Ben ça m'arrive, je ne sais pas... j'avais cru comprendre à l'IUFM, à l'époque, qu'il fallait intervenir le moins possible.
- *Et qu'est ce que vous en pensez ?*
- Eh bien, justement, j'en suis revenue. C'est à dire que... j'essaie de laisser l'élève face à sa difficulté, son problème, j'essaie de voir les détournements, ce qu'il met en place pour résoudre son problème et je m'arrange pour en faire un cours ensuite... en différé, en ayant en tête cet élève là.
- *Vous lui apportez des éléments techniques mais sans avoir l'air, enfin sans faire directement réponse à son problème dans son contexte ?*
- Exactement, c'est à dire, je peux faire un cours pour **un** élève.
- *Et pourquoi vous n'intervenez pas directement, quand il rencontre la question ? Cela change quoi pour vous de le faire en différé ?*
- *(Elle réfléchit, manifestement troublée)* Parce que du coup... je vais peut-être... *(long silence)* Je me suis jamais vraiment posé la question. Le fait peut-être de lui dire à l'instant *t'*... ? Parfois ça m'arrive, de répondre à sa question mais je m'arrange pour lui répondre par une autre question, d'ailleurs ils me le reprochent souvent les élèves : " On vous pose une question et au lieu de répondre vous nous en posez une nouvelle ! " et... ça m'arrive de satisfaire... de répondre... que l'élève trouve une solution par lui-même de manière individuelle. Mais alors pourquoi après... ? *(silence)*

Peut-être que son problème me suit, et que son problème me semble être un enjeu suffisant pour être travaillé par l'ensemble de la classe. » (EF2 Perrine. A2. p.17. 21-52)

La réponse directe à une question d'ordre technique est considérée comme un interdit. La stratégie du professeur prend deux formes. La forme radicale est l'absence de réponse. En retournant la question à l'élève, le professeur reporte sur lui la recherche d'une solution, en adoptant ce qu'il interprète comme une forme de maïeutique. Il place la technicité au niveau de la trouvaille d'une solution à un problème local.

La deuxième stratégie pour ne pas transgresser l'interdit transforme la question de l'élève en « question » à aborder ultérieurement au sein d'un cours. Devenue l'objet d'une situation et référée à l'artistique, elle change symboliquement de niveau. L'entretien a réellement embarrassé Perrine, surprise par le miroir tendu sur un point non interrogé de sa pratique d'enseignement, appris dogmatiquement en formation et intériorisé au point d'être systématique.

3.4. Le cas du dessin

« Mais si on peut faire de l'art avec tout et n'importe quoi, c'est qu'on peut tout autant en faire avec la peinture à l'huile ou la gravure en taille douce. Pourquoi devrait-on se priver d'enseigner les moyens d'expression dont la maîtrise est lente et dont l'apprentissage a tout avantage à être guidé par un praticien. » (De Duve, 1992, p. 48)

Le dessin constitue un « cas d'école » pour une analyse plus détaillée de l'évitement de la technique et de ses raisons. Nous commençons par situer le dessin à travers une forme d'état des lieux du statut du dessin et de ses pratiques, avant d'exposer l'analyse que nous faisons de deux situations concrètes.

3.4.1. Les raisons d'un statut problématique dans les contenus d'enseignement

Isabelle Harlé (2003) étudiant le statut du dessin dans une perspective socio-historique des contenus scolaires, parle de son statut « incertain ». Il occupe dans les programmes une « place hésitante », ayant fait l'objet de nombreuses remises en causes. Avant de décrire la situation actuelle du dessin dans le champ scolaire, elle le replace

dans l'histoire longue des catégories de connaissances et de pratiques qui entrent dans les programmes obligatoires⁹⁶. Le dessin et les arts plastiques sont selon elle l'illustration du « caractère réversible des situations : ce qui a été considéré comme nécessaire à un moment, ne l'est plus à un autre » (Harlé, 2007). Inscrivant son étude dans la continuité des travaux des sociologues des *curricula* (Bernstein ; Young ; Isambert-Jamati ; Tanguy) elle identifie les processus et les catégories d'acteurs économiques et politiques qui, à travers les époques, ont conduit à la programmation du dessin et à la variété des formes de son enseignement dans les différents segments de l'institution scolaire.

La place du dessin se pose en termes d'opposition récurrente entre, d'une part, les partisans d'une méthode et de finalités esthétiques et culturelles contre, d'autre part, les partisans d'une conception scientifique à forte dimension technique. Darras évoque un « conflit larvé » entre les deux tendances (Darras, 1996, p. 48). La généalogie du dessin qu'il développe convoque les conceptions de Jean-Jacques Rousseau, qui fait du dessin d'observation un moyen de connaissance de la nature et d'éducation. Darras précise :

« Contrairement à ce que laissent souvent penser les lectures romantiques, Rousseau visait la maîtrise de la mesure, des proportions, de la morphologie, de l'anatomie, et de la perspective, c'est-à-dire un savoir-faire au service exclusif de la connaissance de la nature. Une véritable technique graphique, résolument indépendante de l'imagination et de l'expression. »
(Darras, 1996, p. 47).

Dans le camp du dessin artistique, il mentionne Quatremère de Quincy, qui dès la révolution française développe la conception d'une « popularisation du sentiment esthétique ».

Jusqu'au tournant du XXème siècle, le courant en faveur d'une alphabétisation visuelle l'emporte. Pour une partie des élèves de la classe moyenne destinée à travailler dans les secteurs industriels et commerciaux, la nécessité de développer des compétences graphiques a un caractère d'évidence et de nécessité. Le dessin est entré dans les disciplines obligatoires et est inscrit dans les programmes scolaires. La maîtrise du dessin est un enjeu fort pour le développement économique et le rayonnement national dans le contexte de l'industrialisation et de la compétition internationale. Duruy

⁹⁶ Les analyses de Harlé portent également sur trois autres matières, le dessin, la musique et la technologie, choisis parce qu'ils ont en France des caractéristiques et un statut identiques.

dira que le dessin était « l'écriture de l'industrie » (cité par d'Enfert, 2009). Le temps consacré au dessin dans l'enseignement secondaire spécial⁹⁷ est révélateur alors de son importance : il occupe environ un quart du temps d'enseignement. S'agissant de la correspondance entre la demande économique et sociale et les contenus d'enseignements, Harlé souligne qu'on se trouve alors dans le contexte favorable d'une « concordance réussie ». L'enseignement est littéralement porté par les acteurs économiques. Ce contexte détermine la conception d'enseignement du dessin qui va bénéficier de l'engagement de l'état jusqu'au tournant du XXe siècle. Sa dimension technique constitue la raison de son inscription dans l'enseignement obligatoire et fait rejeter par les politiques des propositions concurrentes, privilégiant le dessin d'art. D'Enfert (2009) énumère deux autres raisons de l'engagement de l'État envers le dessin, au-delà des raisons économiques : les raisons d'ordre démocratique, à savoir l'introduction dans l'école d'un savoir faire auparavant réservé à une élite, et la portée éducative du dessin. Dans la méthode géométrique en vigueur à l'école jusqu'à la fin du XIXe, le dessin, est vu comme un enseignement de la rigueur et de la maîtrise du geste. La formation graphique se conçoit dans une analogie avec l'apprentissage d'un langage : avec une grammaire ainsi qu'une progression analytique des apprentissages par niveaux de difficulté.

Depuis, la nécessité du dessin a progressivement diminué jusqu'à pratiquement disparaître de la liste des compétences professionnelles déterminantes pour la catégorie d'élèves que cet enseignement concernait. Le dessin est relayé par des technologies qui fournissent des outils et des fonctions qui assument le savoir graphique auparavant « manuel ». Elles ont accéléré un processus engagé bien avant leur apparition. En 1909, c'est le camp de l'art qui l'emporte dans une réforme des programmes. Darras explique comment, de programme en programme, la dimension artistique prend une place croissante, avec l'introduction du dessin d'imitation des chefs d'œuvre, du dessin d'imagination, du dessin libre, pour en 1972, occuper une position hégémonique dont le dessin est exclu. Selon Harlé (2003), les enseignants de dessin des lycées impériaux ont joué un rôle déterminant, à travers leurs revendications d'un statut et d'une évolution de leur mode de recrutement. Ils sont constitués en corps, regroupés en associations et sont les porteurs actifs d'une conception du dessin d'art qui devra donner une place à l'expression et à l'imagination. Leurs revendications statutaires et la défense d'une

⁹⁷ L'enseignement secondaire spécial est une filière courte orientée vers les enseignements pratiques, créée par Duruy en 1863.

conception artistique du dessin sont liées. De cette époque datent les premières revendications d'une agrégation. Darras souligne que cette évolution s'est déroulée dans un temps long et donne a posteriori l'image d'une progression naturelle. La part de l'art a d'abord relégué le dessin enfantin dans l'espace indéterminé du dessin libre. Posé en marge des temps d'apprentissage⁹⁸, le dessin libre est aujourd'hui discrédité tandis que l'élaboration d'un langage visuel et graphique est contraint, dans les cours, par la conception artistique de son développement.

3.4.2. Le dessin dans les textes actuels

Il faut noter cependant que nous sommes peut-être dans une phase de transition. Les programmes récents d'arts plastiques, ceux de l'école élémentaire d'abord⁹⁹ puis dans un second temps (et dans une bien moindre mesure) ceux du niveau secondaire, se sont engagés dans une réévaluation de la conception exclusivement artistique du dessin au sein du champ de l'enseignement¹⁰⁰. Les évolutions des textes des différents niveaux de scolarité ne sont pas homogènes. Elles se sont engagées selon des temporalités différentes en fonction des segments d'enseignement et de formation. Il est par conséquent intéressant de considérer les situations respectives des premier et second degrés.

Le déplacement a donc été initié par les programmes de l'école élémentaire. C'est, en dehors de questions de calendrier et d'opportunités¹⁰¹, en partie parce que la conception de l'école et de ses missions dans ce niveau intègre, davantage que dans le niveau secondaire, une réflexion globale sur la réponse éducative aux besoins fondamentaux des enfants¹⁰². Les choix faits dans les programmes de 2002¹⁰³ lient

⁹⁸ Le dessin libre est, dans les écoles, souvent proposé lors de temps d'attente ou de transition entre des activités d'apprentissage.

⁹⁹ Les programmes de 2002 ont initié le mouvement.

¹⁰⁰ L'étude du dessin a été réintroduite aussi dans les programmes de Licence d'arts plastiques.

¹⁰¹ La refonte des programmes de 2002 concorde avec le temps politique et l'impulsion donnée aux orientations artistiques et culturelles, par le plan de cinq ans pour les arts et la culture. Les programmes étaient en cours d'écriture au moment de la création de la mission art et culture composée de conseillers pour chaque domaine artistique auprès de Jack Lang, ministre de l'éducation. Notre consultation sur les programmes et intégration dans l'équipe rédactrice des documents d'accompagnement a été décidée dans l'idée d'une articulation entre les orientations du plan et les textes.

¹⁰² L'école maternelle et, dans une moindre mesure, l'école élémentaire, intègrent des préoccupations liées au développement cognitif et psychologique de l'enfant, d'une

comme toujours les considérations relevant des évolutions dans les deux domaines, le champ de artistique de référence et le champ éducatif. Nous l'avons vu précédemment le passage des arts plastiques aux arts visuels est présenté comme une évolution qui entend prendre acte de la diversité et de l'hybridation croissante des pratiques artistiques. Mais les raisons les plus fortes de reconsidérer l'étendue et les formes des pratiques de dessin à l'école élémentaire ne sont pas les évolutions des pratiques artistiques. Elles traduisent des préoccupations liées au développement des compétences des élèves. Les réorientations prennent appui sur le constat que les élèves ont des besoins de développement de systèmes de représentation graphiques diversifiés. Ils sont pour l'instant mal saisis voire contrariés par le champ éducatif, dans la mesure où l'activité graphique est essentiellement dans une modalité artistique. S'agissant de la prise en compte des besoins des élèves, Darras et Kindler (Darras & Kindler, 1994, 1997 ; Darras, 1996, 2006) soulignent dans leurs recherches le malentendu que constitue une conception du dessin exclusivement artistique, qui contraint l'expression graphique et empêche le développement de la diversité d'autres systèmes de représentations graphiques :

« J'ai constaté que l'exploitation qui est faite du dessin dans le cadre de l'éducation artistique est fondée sur une incompréhension des vocations du dessin des enfants et des adolescents et que cette incompréhension conduit à une sorte de détournement des compétences communicationnelles et ludiques, sans que pour autant les compétences artistiques soient durablement développées ». (Darras, 2006, p.2)

L'incompréhension scolaire à l'égard du dessin relevée par Darras tient à deux causes. D'une part, une prise en compte insuffisante de la ressource que constitue l'imagerie initiale en terme de possibilités expressives et communicatives. Il préconise d'organiser la pratique du dessin de manière à maintenir, enrichir et s'approprier ce registre de « communication ordinaire » aux côté d'autres registres au lieu de

correspondance entre les besoins de l'enfant et les apprentissages de l'élève qui va diminuant dans les niveaux scolaires suivants.

¹⁰³ Ayant personnellement participé à la réflexion des rédacteurs des programmes de 2002 puis à la rédaction des documents d'accompagnement en arts visuels, nous pouvons évoquer ainsi avec certitude les raisons qui ont présidé aux choix des contenus et des orientations relatives au dessin. Il est aussi intéressant de noter que l'une des difficultés rencontrées par le groupe de rédacteurs était précisément la rupture prévisible entre ces nouvelles orientations définies pour l'école élémentaire tandis que le cours d'arts plastiques en collège continuerait de se référer à une conception exclusivement artistique.

l'abandonner à terme dans la catégorie de l'expression enfantine. Il plaide pour la coexistence et le développement simultané d'une diversité de registres figuratifs. Le contexte scolaire fait effectivement utiliser différents registres dans les domaines d'apprentissage (géographie, mathématique, sciences, technologie) mais leur usage reste insuffisant et marqué par une confusion et des glissements entre les différentes modalités de représentation et de communication. L'école faillit dans sa mission de donner aux élèves les outils indispensables à la communication visuelle et figurative.

Les programmes de l'école élémentaire de 2002 abordent le dessin d'un point de vue du même ordre. Ils ont réintroduit explicitement le dessin en précisant qu'au-delà de l'artistique, les autres fonctions du dessin seront abordées. Intégrant la distinction entre les systèmes graphiques en fonction de leurs modalités dominantes et la manière dont entrent en jeu les dimensions perceptive, cognitive, sémantique et communicationnelle, ils appellent (certes timidement) à solliciter divers registres graphiques. Les programmes ont pris en compte le fait qu'avant qu'il ne soit soumis à un processus d'« artification », le dessin sert à communiquer, à modéliser le monde à partir d'analogies visuelles, en raison de ses propriétés iconiques et schématiques.

S'agissant du second degré, pour avoir une idée de ce qui est engagé, il faut envisager la place du dessin non seulement dans les programmes, mais aussi dans les concours de recrutement des professeurs. La partition entre la dimension artistique et l'élargissement aux autres fonctions du dessin et systèmes de représentation est moins lisible que dans le premier degré. Si pour ce dernier on peut parler de changement de paradigme, dans les programmes du second degré la référence à l'artistique prédomine.

Dans les programmes de collège depuis 2008, les mentions du dessin dans les compétences visées sont explicites : le dessin fait partie des compétences définies et supposées acquises par l'élève à chaque fin de cycle. On trouve mention de la diversité des fonctions possibles du dessin, mais l'articulation avec les principes énoncés par ailleurs ne rend pas la situation très claire. A la fin du niveau de sixième par exemple, la compétence est décrite ainsi : les élèves « ont acquis une expérience suffisante pour représenter par le dessin, par la peinture, des objets observés, mémorisés ou imaginés. » MEN, 2008, p. 7) En parallèle, il s'agit d'inscrire le dessin dans une dimension artistique et mettre en lien la production des élèves avec les œuvres passées et actuelles. L'objectif est d'amener l'élève à une autonomie croissante et à la capacité de choisir un outil au service de ses intentions. Une partie des situations mises en place par les professeurs, lorsqu'ils se considèrent en phase avec les programmes, répond ainsi à un

double objectif, liant la pratique personnelle et la réception des œuvres : il s'agit de faire prendre conscience des possibilités du dessin en tant que pratique expressive et de faire évoluer les représentations de ce qu'est un « beau » ou « bon » dessin.

Les évolutions pour le second degré semblent passer plutôt par le haut, à travers notamment les modalités de recrutement. Le dessin est « revenu » de manière affirmée dans le cadre des modifications des épreuves de concours essentiellement depuis la session 2001¹⁰⁴. La rénovation d'une épreuve de pratique plastique des concours de Capes¹⁰⁵ et d'agrégation est venue remplacer l'épreuve intitulée « épreuve bidimensionnelle » par une épreuve qui impose le recours aux « savoir-faire impliqués par l'expression et la communication graphiques ». Une note de service précise plus tard quelles fonctions du dessin sont considérées comme fondamentales et incontournables pour le futur professeur. Elle rappelle aussi que le lien entre les compétences techniques requises et la dimension artistique de l'expression graphique doit être indissociable. Les compétences graphiques se mesurent à l'aune de l'ambition artistique :

« Les épreuves de pratique plastique de l'admissibilité de l'agrégation externe et du Capes externe soulignent l'importance première des « pratiques graphiques », considérées dans quelques unes de leurs fonctions essentielles : projeter, communiquer, représenter et, surtout, exprimer en manifestant une ambition artistique »¹⁰⁶

Située au niveau de l'admissibilité, cette épreuve a l'ambition de servir de filtre. Elle est fondée sur la conception du dessin comme moyen privilégié et pertinent de vérifier les savoirs de base du futur professeur. Le rôle du dessin est affirmé et précisé dans chacun des rapports de concours suivants, en même temps que s'opèrent des ajustements à l'épreuve. En 2011, le candidat dispose d'un sujet et d'un dossier d'images associé, le sujet étant inspiré d'une problématique issue des programmes de

¹⁰⁴ L'arrêté du 10-7-2000 définit ainsi les modalités : « réalisation bidimensionnelle mettant en œuvre des moyens strictement graphiques pour répondre à un sujet à consignes précises. Cette épreuve, a pour but de tester l'aptitude du candidat à organiser le champ plastique, à jouer éventuellement avec les modes de représentation de l'espace ou à rendre compte d'un référent, en témoignant de sa maîtrise des démarches plastiques et des savoir-faire impliqués par l'expression et la communication graphiques »

¹⁰⁵ La réforme du concours dans le cadre de la mastérisation a encore une fois modifié les intitulés, l'épreuve est maintenant : « épreuve de pratique plastique accompagnée d'une note d'intention ».

¹⁰⁶ Note de service n° 2001-21 du 18-10-2001 (BO n°39 du 25 octobre 2001).

collège ou de lycée. La relation entre cette épreuve du concours et les contenus d'enseignement est ainsi rendue explicite. Dans la perspective de l'évaluation, le sujet peut intégrer des consignes techniques restrictives, exclure ou privilégier une technique, resserrant ainsi les possibilités de choix des candidats. Les conseils donnés en 2011¹⁰⁷ aux candidats précisent :

« Nous partons du principe qu'un professeur d'arts plastiques doit posséder et maîtriser les formes les plus usuelles des techniques permettant toutes les formes de production plastiques et graphiques afin de pouvoir les enseigner telles qu'elles sont décrites dans le corps des programmes du collège et du lycée. Cette épreuve est spécifiquement faite pour en juger. C'est pourquoi le candidat devra posséder les techniques de dessin tant dans leur aspect contemporain que traditionnel, connaître et maîtriser divers modes de représentation spatiale (perspective conique, parallèle) savoir organiser et composer (...) ¹⁰⁸ »

Les redéfinitions des épreuves de recrutement ont, a terme, un double impact. En amont du concours, elles jouent sur les contenus de formation délivrés en université dans le cadre des préparations des futurs professeurs. Des cours de dessin ont ainsi été réintroduits dans les maquettes de formation. En aval, elles ont un impact sur leur pratique future dans les classes¹⁰⁹. Dans le cadre du concours, le parti de conjuguer les exigences de savoir-faire dans la perspective du métier avec les questions de dessin en

¹⁰⁸ Site arts plastiques national sur EDUSCOL, <http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/se-former/concours/capes/capes-externe/capes-externe-2011-conseils-aux-candidats-pour-les-epreuves-dadmissibilite.html>

¹⁰⁹ « L'enseignement des arts plastiques au collège et au lycée ne procède plus depuis longtemps d'une succession de leçons académiques de dessin. Peut-on cependant accepter qu'un futur professeur d'arts plastiques soit à peine plus outillé ou à l'aise qu'un élève de collège pour dessiner et représenter, pour traduire et interpréter la réalité observée, pour figurer les éléments d'une fiction ? Dans quelle mesure serait-il alors susceptible d'impulser des découvertes pour les élèves, de les accompagner véritablement dans le saisissement des moyens d'une expression personnelle, de leur apporter des outils de compréhension des processus plastiques qu'ils observent ou qu'ils développent (...) en quoi, sans maîtriser lui-même des gestes, des médiums, des supports, sans connaître les manières d'en jouer et de les interroger en retour, sans être capable d'explorer les possibilités ouvertes par des associations singulières susceptibles de soutenir des intentions, peut-il enseigner les questions que pose la pratique plastique en train de se faire ? (...) il doit donc faire la démonstration qu'il possède les données essentielles de la représentation graphique, dont le dessin, et la construction d'un espace cohérent. (Rapport de la session 2012 du Capes, p. 36.)

vigueur dans le champ artistique donne lieu à une épreuve composite qui hésite entre communication visuelle et dessin artistique et impose quelques contorsions au candidat.

3.4.3. La prise en compte des représentations et des attentes des élèves

Au niveau du collège, le dessin représente un point sensible de la rencontre des attentes des élèves avec les finalités et les modalités du cours. En passant de l'école élémentaire au collège, l'élève passe d'un professeur unique et polyvalent à un professeur par discipline, expert dans son domaine. Sans doute cela entre-t-il pour partie en compte dans ce qui est attendu du cours d'arts plastiques ou de « dessin » ? Nous l'avons souligné précédemment : malgré le changement de dénomination, le cours est resté longtemps le cours de dessin pour beaucoup, élèves, parents et professeurs des autres disciplines. Il nous est souvent arrivé alors que nous observions des élèves en activité de constater comment le terme de dessin avait pour les élèves une valeur générique. Il n'est pas rare de voir des élèves aux prises avec un volume, le désigner en tant que « dessin ». Et tout professeur d'arts plastiques a le souvenir d'avoir eu à préciser à des interlocuteurs extérieurs à la discipline, parents ou professeurs, qu'il n'est pas professeur de dessin mais d'arts plastiques. Notre point de vue est qu'il ne s'agit pas simplement de la persistance impensée d'une dénomination ni davantage de l'expression d'une forme de paresse à adopter la nouvelle appellation. Bonnet (2009) pose la question de la persistance à la fois en termes de mémoire de l'importance du dessin par le passé et d'une marque de meilleure compréhension des objectifs et des pratiques¹¹⁰. Il y a sans doute un effet de renforcement par ce qu'évoque spontanément et dans le langage commun l'image de l'artiste, toujours lié aux beaux-arts, peintre et dessinateur, avant que d'être à l'image de l'artiste contemporain usant d'une pluralité de *media*.

Si nous nous plaçons du point de vue des élèves, notre lecture est aussi que si à la différence de l'« éducation manuelle et technique » (EMT), remplacée par la « technologie » en 1985, le terme « arts plastiques » n'a pas su faire oublier celui de dessin, c'est également parce que le dessin constitue toujours un point non résolu pour

¹¹⁰ « On pourrait cependant s'interroger sur la persistance de cette dénomination chez des personnes qui n'ont pas connu de toute façon les cours de dessin de la troisième République. Peut-être cette instruction avait-elle un contenu, des objectifs et des pratiques plus facilement compréhensibles que ceux de la pédagogie d'éveil aux arts plastiques » (Bonnet, 2009, p. 282.)

beaucoup d'élèves qui arrivent au collège avec un désir d'apprendre à dessiner et des représentations en décalage avec ce qui leur sera proposé.

« La première des choses que me demandent les élèves de sixième, c'est : “ on va apprendre à dessiner ? ” et moi je leur dis : “ eh ben non ! ”
(rire)

- *Comment vous expliquez votre “ non ” ?*

- Ils me disent : “ mais vous êtes le professeur d'art ! On s'imaginait que vous alliez nous apprendre à dessiner ! ” » (EF14 Marc. A2. p.143. 14-21)

Peut-être faudrait-il dire que les élèves ont moins le désir d'apprendre que de « savoir » dessiner.

« Parfois ils me disent : “ vous savez pas dessiner ? ”. Alors je leur fais un dessin, ça les tue sur place parce que je dessine plutôt bien. Par rapport à d'autres profs d'arts plastiques, je dessine plutôt mieux parce que j'ai beaucoup travaillé ça, alors souvent : “ Ouaaahhh c'est trop bien, on voudrait dessiner comme vous ! ” » (EF14 Marc. A2. p.143. 21-24)

Savoir faire un beau dessin reste désirable et valorisant. Certes, les attentes et les besoins de élèves en terme de formation ne se superposent pas nécessairement. L'école n'a pas pour objectif de répondre prioritairement aux désirs des élèves mais de leur permettre d'acquérir les compétences fondamentales et nécessaires à la sortie du système. Il reste que, comme le souligne Darras (1996), les représentations de ce qu'est un dessin de qualité font que dans le sens commun, le dessin reste une affaire d'expert :

« Tout se passe comme si les compétences figuratives des humains étaient majoritairement limitées à la consommation, alors que quelques rares élus disposeraient des pouvoirs et secrets de fabrication. »

(Darras, 1996, p. 11)

Or c'est bien contre cette représentation du dessin comme affaire d'expert que les arts plastiques entendent et considèrent précisément agir. Ils visent, théoriquement, le double objectif de faire bouger les représentations des élèves sur ce qu'est un dessin intéressant et de les rendre conscients de leurs propres capacités avoir une activité graphique.

Cécile, interrogée sur les attentes des élèves constate une évolution :

« Euh... j'ai pas trop de retours comme je pouvais en avoir plus avant sur "on n'apprend pas à dessiner" ou des choses comme ça. Par contre il y a toujours des élèves qui disent "je sais pas dessiner" ou "je suis nul en arts plastiques". Je pense que c'est là qu'il faut lutter. (...)

- *Vous pensez que c'est lié au type de travail que vous faites avec eux, au fait qu'ils vous connaissent*

- Je ne sais pas... si, c'est peut-être que comme je suis là depuis trois ans, ils ont compris » (EF 21 Cécile. A2. p. 216. 27-29 ; 39-42)

Il n'est pas toujours aisé de savoir si les représentations sur le dessin ont été déplacées ou si les élèves, sans que leurs représentations n'aient été modifiées, ont seulement abandonné le projet d'apprendre à dessiner en cours d'arts plastiques.

En réponse aux demandes des élèves, les professeurs disent opposer principalement deux arguments.

Le premier a trait au champ artistique : on peut aujourd'hui être artiste sans dessiner. Par conséquent, le cours d'arts plastiques n'a pas pour objectif l'apprentissage du dessin. Ce qui compte est l'idée ou la démarche. Si les capacités graphiques ne permettent pas de la matérialiser, il suffira de recourir à d'autres moyens que le dessin. En réalité, derrière la réponse simple faite aux élèves, il s'agit de faire prendre conscience de tout ce que le dessin n'est pas, pour lui permettre d'appréhender les expressions artistiques non académiques. Cela nécessite de se distancier de conceptions qui lient la qualité et l'intérêt du dessin exclusivement à l'habileté du dessinateur et à la ressemblance du dessin avec son référent. Il faut apprendre qu'un dessin n'est pas nécessairement figuratif ni réaliste, ni narratif, que l'on peut s'intéresser à un dessin hors de tout référent extérieur, pour la sensibilité de la trace, l'énergie du trait, etc. Cela passe par l'expérimentation d'outils graphiques diversifiés pour en constater les effets et les usages possibles. Quand il n'est pas ignoré, comme dans la situation que nous décrirons plus loin, mais est envisagé explicitement comme contenu ou question de cours¹¹¹, le dessin est principalement abordé sur le mode de la conversion. L'idée est qu'au fil des expérimentations, en plus de découvrir les possibilités du dessin, l'élève abandonnera ses conceptions antérieures du « bon » dessin.

Cette logique de conversion conduit à une situation paradoxale. Les capacités des élèves habiles en dessin, les compétences acquises dans des pratiques extra scolaires

¹¹¹ La situation peut différer dans le cadre d'un atelier, ou de cours ayant adopté les modalités de l'atelier, les mises en projet autour du dessin d'animation, par exemple.

sont peu mobilisées¹¹² et ne constituent que rarement des ressources ou le point de départ pour un apprentissage. Les entretiens montrent qu'elles sont au contraire considérées comme des obstacles ou des habitudes à corriger ou remettre en question. On peut presque dire qu'en arts plastiques, on désapprend davantage qu'on n'apprend.

Le deuxième argument concerne le contexte scolaire et principalement les conditions de temps. A raison d'une heure de cours, le temps que l'on pourrait accorder au dessin est insuffisant pour que cette pratique ait du sens dans le cadre du cours. Ces deux considérations, de l'utilité du dessin et du temps disponible, sont souvent articulées dans les propos. Les deux citations extraites des entretiens avec Dina et Marc montrent comment les raisons artistiques et pédagogiques se mêlent :

« Cinquante minutes ! Je peux pas leur apprendre à dessiner, je peux les aider, leur donner des conseils, des petits trucs... et il y a toujours la possibilité de travailler avec la toile, d'aller chercher dans des magazines ce qu'ils ne savent pas dessiner. Je leur dis : “ n'essayez pas de dessiner ce que vous ne savez pas. Faites ce que vous savez, vous pouvez avoir des réponses sans dessiner, en mettant des surfaces de peinture, en faisant des collages, vous en avez toujours la possibilité ”. » (EF1 Dina. A2. P.8., p. 24-33)

« - C'est pas possible dans les programmes actuels ?

- C'est pas que c'est pas possible, on peut réussir à bidouiller un peu, en cinquième et quatrième, avec l'image, on doit pouvoir y arriver, oui, c'est vrai qu'un enseignement technique pour la technique, c'est rigoureusement interdit, c'est marqué texto dans les programmes, c'est marqué : l'enseignement technique ne peut pas avoir de valeur intrinsèque. Systématiquement la technique est inféodée à des choses très intellectuelles. Alors, j'ai rien contre la réflexion, c'est très important sinon on ferait que du dessin pour décorer le frigo, mais c'est vrai que pour le coup... » (EF14 Marc. A2. p. 143 9-14)

Sur le plan concret de la mise en œuvre, des choix de contenus et de pratiques des professeurs, le temps disponible constitue effectivement un problème. Les programmes précisent qu'il importe d'occasionner l'expérimentation d'une diversité de

¹¹² Marc l'évoque : « Il y en a où je me rends compte seulement à la fin de l'année que c'est des petits génies du dessin. Parce qu'on n'en a pas fait de l'année : “Oui mais monsieur, on n'a fait que des installations, on a fait que des saynètes en vidéo et des maquettes d'archi, alors moi...” » (EF14 Marc. A2. p.142. 51-53)

matériaux et d'outils durant l'année. Cela ne permet pas de s'attarder sur un médium. Le temps est également compté également au sein même de l'unité de cours. Le dessin ne doit pas amener de questions qui viendraient parasiter la question centrale de la séance.

Ces propos montrent aussi l'intériorisation de la dichotomie entre art et technique, en même temps qu'ils soulignent la mise sous tutelle artistique du dessin scolaire. Ainsi, quand Marc met en place des situations de dessin, il les place dans le temps de cours mais les considère comme étant « hors programme »¹¹³. Si on suit la pensée de ces deux professeurs, il semblerait n'exister que deux voies possibles et opposées : soit un enseignement du dessin en tant qu'apprentissage technique, soit un enseignement qui lui tourne résolument le dos.

« Moi j'ai très envie de leur apprendre à dessiner, d'ailleurs j'ai des cours de dessin et on fait du modèle vivant, j'en fais environ un par trimestre, souvent c'est des veilles de vacances, je fais poser un des élèves, parce que je trouve qu'on apprend à dessiner comme ça, et on... on a beau avoir inventé des tas de systèmes didactiques, l'artistique, tout ça... »

(EF11 Odile. A2. p.111. 23-27)

Dans la mesure où le dessin est identifié à la technique, les questions de dessin s'abordent par le détour. Lorsqu'elles ont lieu, les acquisitions de compétences graphiques constituent le bénéfice collatéral et incident d'une pratique orientée vers d'autres objectifs. L'acquisition progressive d'un savoir-faire graphique ne se fait que dans les marges¹¹⁴. Le cours est alors un lieu dans lequel on va pouvoir constater des potentiels et d'éventuelles dispositions existantes, en évitant de les développer par

¹¹³ « Alors, moi ma règle est simple, en fin d'année, quand j'ai à peu près fini ce que je voulais faire, il reste en général trois cours, je dis stop, on lâche le programme, on sort, on prend un calepin, crayon et on dessine, des bâtiments, des gens, ça fait trois heures, j'essaie chaque année. Je leur dis des choses apprises toutes bêtes, quand vous dessinez quelqu'un, vous ne dessinez pas quelqu'un mais un volume dans l'espace ». (EF14 Marc. A2. p.142. 47-49)

¹¹⁴ Certains professeurs adoptent des stratégies de compensation : instauration d'un carnet de croquis, exploitation des possibilités offertes par les dispositifs complémentaires au cours obligatoire : « C'est une des raisons pour lesquelles j'ai créé l'atelier BD. Pour que les élèves qui ont une passion pour le dessin et la narration graphique puissent un peu respirer en dehors de ce programme axé contemporain et réflexion sur l'art, etc. Alors, je suis pas pour le retour à l'enseignement de dessin d'avant les années 1970, hein. Parce que d'après ce que j'ai lu, ou ce que les parents ont raconté de ce qu'ils ont vécu, c'était quand même relativement ennuyeux, mais bon... il y avait probablement des choses à récupérer dedans. » (EF14Marc. A2. p.142-143. 53-3)

crainte d'une ingérence dans le territoire de l'expression personnelle et authentique. La définition d'objectifs d'acquisition d'habiletés et de compétences nécessaires à l'élaboration d'une pensée visuelle et figurative est incompatible avec la conception du dessin comme faisant appel aux qualités innées, à la perception et à une sensibilité toute personnelle. Une pratique visant des apprentissages identifiés serait perçue comme la possible imposition de normes arbitraires. C'est l'ensemble de ces conditions, lorsque le professeur les a intériorisées, qui permet comme Valérie le fait, de considérer qu'il est toujours dans son rôle de professeur en dépit du constat qu'il n'y a pas d'apprentissage mais seulement une prise de conscience par l'élève de ce qu'il sait déjà :

« Je ne crois pas qu'après le cours d'arts plastiques il y ait un changement dans le dessin. Après, certains peuvent découvrir qu'ils aiment dessiner, certains peuvent être surpris de ce qu'ils savent faire. Par exemple en sixième, je leur fais dessiner leur main en volume, et les dessins sont très bons, alors qu'ils pensent toujours que la main c'est impossible à dessiner, et là j'ai des dessins excellents ! Ils sont surpris, de faire des choses de très bon niveau alors qu'ils ne le pensaient pas. Finalement c'est aussi la concentration, l'observation, l'effort. » (EF3 Valérie. A2. p. 19. 49-54)

On va ponctuellement donner du temps ou de l'espace à l'activité graphique sans préciser d'attentes spécifiques ni prévoir d'autre évaluation que l'appréciation de la diversité des productions. On pourra donner quelques indications ponctuelles qui font consensus (comme le mentionne Dina, quelques « trucs »¹¹⁵) et encourager l'élève à dessiner seul ou dans d'autres contextes. Valérie l'énonce dans l'extrait suivant :

« - Et les élèves vous demandent par exemple d'apprendre à dessiner ?

- Ça, c'est le côté... raté, on va dire, des arts plastiques. Les gamins sont *très* (elle insiste sur le mot) demandeurs, eux souhaiteraient une technique classique, seulement... apprendre à dessiner c'est un aussi travail personnel, ça s'apprend pas comme ça, c'est du travail, ça les enfants ont du mal à le comprendre. C'est comme la dissertation, on donne la méthode, un

¹¹⁵ « [si j'avais trois heures par semaine] je crois que je travaillerais de la même manière, avec peut-être plus de contenus. Pour autant ça ne réintroduirait pas des apprentissages... L'apprentissage technique ferait partie de l'effectuation. Par exemple quand on travaille l'autoportrait, ça les étonne toujours, la hauteur de la ligne des yeux... tu vois, des petites choses comme ça, et ça les rassure... en fait ils n'ont besoin que de ça, finalement... » (EF1 Dina. A2. p.8 50-54)

minimum, mais après il y a du travail. Les enfants qui dessinent très bien ce sont eux qui dessinent beaucoup, qui ont le goût pour dessiner et dessinent aussi chez eux. » (EF14 Valérie. A2. p. 19. 44-49)

La situation¹¹⁶ suivante a été observée précisément dans la classe de Valérie et vient illustrer ses propos. Le cours se déroule en classe de cinquième sur une séance de cinquante cinq minutes. Il est organisé en deux temps. Durant la première partie (dix minutes) les élèves font un dessin au crayon sur un support format A4. Ils dessinent un grand cactus posé au centre de la salle sur une table. Chacun doit dessiner ce qu'il voit de sa place, sans autre indication de la part du professeur.

Une fois le temps écoulé, le professeur donne l'incitation : « Le cactus se personnifie ». Elle doit les amener à transformer leur dessin. Un court moment d'échange suit l'énoncé de l'incitation, pendant lequel le professeur précise les conditions (diversité des moyens disponibles : collage, dessin, encre, pastel, etc. - ainsi que la durée de l'effectuation) Qu'est-ce qu'une personnification ? Après des réponses évasives aux questions des élèves, voyant que manifestement certains ne saisissent pas de quoi il peut s'agir, le professeur donne un exemple. Personnifier, dit-il, peut consister à ajouter une expression. Cette précision a pour effet d'engager massivement les élèves vers l'ajout de bouches souriantes et d'yeux. Comme ils ont par ailleurs la possibilité d'ajouter à leur guise des éléments ou des accessoires à la silhouette, un groupe feuillette des magazines à la recherche d'images. Au hasard des trouvailles, ils découpent une bouche, des lunettes ou un accessoire à coller. A une autre table, un élève a trouvé une boîte de paillettes argentées dans le matériel de la classe. La séduction du matériau opère et bientôt, les élèves proches de sa table saupoudrent leur cactus de paillettes. Après vingt minutes, les élèves affichent les réalisations pour le court temps de verbalisation restant, soit un peu plus de cinq minutes. Deux élèves viennent au tableau parler des travaux. Leurs remarques se font sur le mode d'une description et d'une comparaison succinctes. Elles pointent principalement des aspects

¹¹⁶ Cette situation a été mise en place par un étudiant en stage dans sa classe, Valérie assurant la fonction de tuteur. Un tuteur est un professeur choisi par l'inspecteur en raison de ses qualités professionnelles et de ses compétences, pour accueillir et des étudiants en formation. La situation de cours observée et décrite a été élaborée conjointement par la tutrice et l'étudiant, les choix de contenus et le déroulement de cours ont non seulement été validés par la tutrice avant leur mise en œuvre, il s'agit aussi d'un cours que Valérie a elle-même mis en œuvre et qu'elle a proposé à l'étudiant. Il fait partie des cours qui selon elle « fonctionnent bien », comme elle le précise lors de notre entretien.

anecdotes (« le cactus boit », « il porte un chapeau »). L'expression de leur avis personnel ne va guère plus loin que l'expression de leur préférence pour un dessin (« je trouve que celui-là est bien » ou « je préfère celui-là ».)

Extrait de la verbalisation

« (élève 1) Je trouve que celui là est bien parce qu'il a plusieurs couleurs et tout ... et celui là parce qu'il est différent

- (professeur) En quoi ?
- Il est sur une ile déserte, on voit qu'il a une bouche, un cocktail
- Un autre encore qui serait différent ?

Celui là, le rouge, parce qu'il boit de l'eau n'a qu'une couleur, un chapeau (il décrit) et celui là, le cactus, je trouve le chapeau est bien fait, et la bouche aussi...

(un autre élève va au tableau ; les autres élèves crient « il va prendre le sien ! »)

- Est-ce que tu peux définir des familles, et en quoi elles sont différentes ?
- (élève 2 montre plusieurs dessins à la suite) Il est énervé...il est joyeux
- Mais encore, comment ont fait les uns et les autres ?
- Les couleurs, les détails...
- Est-ce que tu peux en gros les regrouper en nous montrant
- Ben... les paillettes, les collages, la blague....c'est tout.



Figure 6 : Affichage pour la verbalisation

Les élèves partis, nous revenons entre adultes sur le déroulement du cours et sur les productions. L'étudiant et le professeur titulaire soulignent que l'ensemble des travaux fait bien apparaître une diversité de réponses au problème posé. C'est un point que nous avons souvent constaté lors de visites conseil dans des classes : l'affichage donne une image positive indépendamment de la qualité réelle des productions. La juxtaposition d'un grand nombre de réalisations produit l'effet d'une diversité de solutions et rassure sur le potentiel de la situation. Prises individuellement, les productions ne sont pas nécessairement allées loin dans la recherche plastique et n'ont pour certaines, pas même traité le contenu visé. C'est le cas pour la réalisation de droite ci-dessous. Celle de gauche a pris la demande en compte de manière élémentaire, comme la majorité des productions.



Figure 7 : Gros plan sur deux réalisations

Le professeur et l'étudiant n'avaient aucun objectif pour la première partie de la séance consacrée au dessin. Leur seul but était de faire dessiner les élèves et de disposer d'une silhouette dessinée pour une seconde partie de séance. Les contenus et enjeux de la séance sont également imprécis. La seule attente est finalement que les élèves

trouvent une idée et que la situation leur plaise. Après la séance, en réponse à notre interrogation sur les raisons de considérer cette situation comme un cours réussi, les réponses ont de fait porté d'abord sur les attitudes des élèves pendant la réalisation : « Ils ont travaillé, ils travaillaient calmement, le sujet les a intéressés ». En second, venait l'appréciation des attitudes au moment de la verbalisation : la capacité à exprimer un point de vue, l'absence de jugement négatif sur les travaux des autres. L'intérêt et la qualité des solutions plastiques des élèves au problème posé n'ont été évoqués que de manière secondaire et toujours en fonction de critères d'originalité.

Reprenons la situation du point de vue du dessin et des représentations susceptibles d'être mises en jeu. Tout en intégrant une activité de dessin, le cadre mis en place en fait une activité sans enjeux. A aucun moment le dessin n'est présenté comme porteur de sens, comme le lieu de choix entre divers registres graphiques et de figuration ou de décisions esthétiques. Le dessin a lieu sans que l'élève ne sache à quoi il est destiné : est-ce un dessin définitif, ou destiné à être retravaillé, doit-il être précis ou juste indiquer les contours et les proportions ? On lui a demandé de dessiner ce qu'il voit et il dessine comme il peut. Le modèle implicite du bon dessin, réaliste, ressemblant, persistera dans l'autoévaluation de sa performance graphique, avec pour seul critère l'écart entre sa production et ce modèle.

Ce qui doit faire sens dans la situation est le deuxième temps, supposé offrir un espace de créativité et d'expression. L'analogie formelle du cactus avec une silhouette humaine aux bras levés induit des possibilités de le « personnifier » très prévisibles et sans grands enjeux sur le plan plastique. Les auteurs de la situation considèrent toutefois que l'intérêt de la situation est de permettre l'exercice d'une pensée divergente grâce au libre choix des matériaux, images et procédés. Ces conditions réunies ont finalement eu l'effet d'écarter toute recherche plastique quelque peu élaborée au profit de la recherche de l'idée qui distinguera pour l'élève « son » cactus de celui des autres.

Pour conclure, il convient de pointer un paradoxe de la situation du dessin. « Savoir dessiner » reste malgré tout un argument pour convaincre de la crédibilité de l'artiste et du professeur. S'agissant de l'artiste, l'exemple type, cité par plusieurs professeurs, est celui de Picasso¹¹⁷. En réponse aux remarques des élèves devant les œuvres de l'artiste (« J'en fais autant »), le talent de dessinateur de Picasso est opposé

¹¹⁷ Cf. Heinrich (1998) sur ce qui fonde la désormais classique expression : « C'est du Picasso » « La transgression des canons de la beauté relève d'une esthétique moderne : en proclamant le détachement à l'égard de la beauté du modèle Picasso est devenu le symbole de l'inacceptable au regard des attentes classiques. » (Heinrich, 1998, p. 75-76)

comme preuve de sa qualité artistique et pour convaincre que ses œuvres ne sont pas une imposture. La maîtrise du dessin apporte une légitimité et fonctionne également lorsqu'il s'agit de la crédibilité du professeur. Gaillot (1997) l'explique au détour d'une argumentation sur ce qui participe à la motivation des élèves :

« Le professeur sera valorisé s'il montre sa compétence. Un professeur d'AP doit montrer qu'il sait dessiner, il doit tirer parti de sa pratique personnelle (et, pourquoi pas, la montrer et l'expliquer) »
(Gaillot, 1997, p. 236)

Cette valorisation n'est pas inutile, si on en réfère aux entretiens dans lesquels des professeurs font part de questions d'élèves sur le niveau d'étude, les diplômes à obtenir pour devenir professeur d'arts plastiques. Nous prolongeons la réflexion sur le dessin dans l'analyse des données des entretiens. De nombreux professeurs attribuent un rôle important au dessin dans leur parcours biographique, nous nous intéresserons à la manière dont ils articulent leur expérience personnelle, les conceptions du dessin scolaire et leurs parti-pris didactiques.

Conclusion intermédiaire

Tentons une synthèse de ces analyses. Elles mettent à jour comment les parti-pris didactiques érigent en horizon de pratique et en idéal éducatif une situation qui relève en fait de l'adaptation. Ce qui est au départ une contrainte institutionnelle et une difficulté, voire un handicap qui demanderait qu'on s'applique à le lever, est transformé en composantes centrales et signifiantes. La légitimation pédagogique du manque de temps est à ce titre révélatrice, mais on peut tirer les mêmes conclusions de l'évitement du savoir faire et de la technicité. Le modèle didactique et les principes qui le sous-tendent intériorisent des conditions dictées par l'institution : l'absence de temps devient une règle du jeu, le manque de moyens une condition de la créativité. Sous couvert d'innovation et de rupture, les « théorisations » relèvent d'une rationalisation de la pénurie et d'une soumission au format.

Partie 2

Analyse et interprétation des données

Présentation

Pour passer de la pluralité des logiques individuelles à un niveau de généralité, nous avons choisi de rapprocher nos analyses du modèle des cités ou mondes développé par la sociologie de la justification de Boltanski et Thévenot (Boltanski et Thévenot, 1991). Pour cartographier la pluralité des valeurs de référence des individus, ils postulent l'existence de cités. La cité est un modèle théorique qui regroupe de manière cohérente un ensemble de valeurs et de principes. Dans leur modèle initial, Boltanski et Thévenot identifient six cités : la cité inspirée, la cité civique, la cité domestique, la cité de l'opinion, la cité marchande, la cité industrielle. Une septième cité, la cité par projets, est ajoutée dans un second temps par Boltanski et Chiapello (1999).

Les valeurs de chaque cité déterminent des régimes de grandeur qui fondent les critères d'appréciation des objets, des faits et des personnes. Par exemple, l'adhésion d'une personne aux valeurs de singularité de la cité inspirée conduit à évaluer positivement ce qui échappe aux normes, et à dévaluer ce qui se plie aux habitudes et aux conventions. Pour qui n'adopte pas les critères de la cité inspirée mais plutôt ceux de la cité domestique, c'est à l'inverse le respect des normes et l'inscription dans une tradition qui seront appréciés positivement, tandis que les écarts et les ruptures avec la norme seront dévalués.

Nous regroupons dans le tableau ci-dessous ce qui caractérise les cités.

Cité	Valeurs et principes	Etat de grand	Etat de petit	Relations entre individus
Cité inspirée	Émotions Désir de création Indépendance Intuition Aventure Prise de risque Génie Don Singularité	<i>Souvent défini en creux</i> : ne se soumet pas à la norme, au technique, au prévisible, etc. Inspiration	Recherche de considération Permanence Identique Routine Mesure Hiérarchie Certitudes	Relations de création Esprit d'ouverture, Attitude d'accueil
Cité civique	Démocratie Appartenance à un collectif Mission Intérêt général Participation Sacrifice des intérêts particuliers	Solidaire Légal Autorisé Libre Représentatif Dépassement des divisions	Individualisme Autoritarisme Arbitraire Illégalité Division Isolement Corporatisme	Association Rassemblement Rapports de délégation Adhésion Représentation
Cité domestique	Tradition Famille Éducation Reproduction Hiérarchie	Respect et responsabilités, Généreux Accorde sa confiance Autorité	Ostentatoire Familiér Irresponsable Anonyme Impersonnel	Relations interpersonnelles Interdépendance Confiance
Cité de l'opinion	Amour-propre Désir d'être reconnu Adhésion	<i>Ne repose que sur l'opinion</i> Célébrité Distinction Visibilité Succès	Banal ou ignoré Indifférence Secret	Rapports d'influence, de séduction, de conviction. Comparaison, jugement.
Cité marchande	Rivalité, Compétition, Concurrence Rapports de force Intérêt Prix	Désirable Vendable	Non désiré Détesté	Relations réglées par l'échange, le désir de posséder Détachement les uns des autres Distance émotionnelle et contrôle
Cité industrielle	Efficacité, Performance, Production, Organisation, Utilité	Performant Fonctionnel Fiable Opérationnel Qualifié	Inefficace Aléatoire Faible maîtrise Improductif Improvisé	Relations fonctionnelles, stables
Cité par projets	Réseau Activité Autonomie Flexibilité Engagement	Se connecte Communique Génère de l'activité Adaptable polyvalent	Méfiant Isolé	Multiplicité de contacts et de connexions

Figure 8 : Tableau synthétique des cités (selon Boltanski, Thévenot & Chiapello)

Le modèle des cités nous intéresse à double titre. D'une part, il permet de dégager des valeurs communes et en montre la cohérence. Il permet ainsi d'identifier les systèmes de valeurs dans lesquelles s'enracinent les délibérations et les interprétations. D'autre part, il rend visible comment les grandeurs des différentes cités entrent en tension et comment la critique se construit depuis les régimes de grandeur, par valuation et dévaluation mutuelles.

On retiendra que pour apprécier la signification de son contexte et de ses actes et pour émettre ses jugements, une personne ne recourt pas exclusivement à des valeurs et régimes de grandeurs d'une seule cité, mais va puiser dans des cités différentes. Appliqué à notre analyse des données, le modèle des cités fait apparaître que les grandeurs et principes auxquels se réfèrent les professeurs relèvent principalement de trois des cités : la cité inspirée, la cité civique et la cité domestique¹¹⁸.

Les valeurs et principes de la cité inspirée sont évidemment invoquées pour l'appréciation de ce qui concerne la dimension artistique, les pratiques et les attitudes. La prise de distance par rapport au scolaire, au fonctionnement de l'institution et aux attitudes des élèves s'élabore essentiellement à partir des grandeurs de la cité inspirée, ainsi décrite par les auteurs :

« Ce monde, dans lequel les êtres doivent se tenir prêts à accueillir les changements d'état, au gré de l'inspiration, est peu stabilisé et faiblement équipé. Est écarté tout ce qui, dans d'autres mondes, soutient et équipe l'équivalence, comme les mesures, les règles, les lois, etc. [...] L'accès à la grandeur inspirée réclame ainsi le sacrifice des formes de stabilisation et des appareils qui assurent, dans d'autres mondes, l'identité de la personne. Il faut « s'évader de l'habitude et de la routine », « accepter de prendre des risques », rejeter les habitudes, les normes, les principes sacro-saints » et tout remettre en question en se libérant de l'« inertie du savoir » (...) se mettre en état de recherche, à entrer dans des rapports d'affectivité, seuls rapports qui engendrent la chaleur, l'originalité et la créativité entre individus, à « rêver », à imaginer, c'est-à-dire à concevoir ce qui n'est pas, à créer (art, cinéma, littérature, peinture, théâtre), à favoriser des rencontres, à « faire naître des questions ». [...] Les connaissances acquises par l'éducation, la routine scolaire ou l'habitude familiale, font ainsi obstacle à

¹¹⁸ Les valeurs des cités de l'opinion, marchande, industrielle et par projet sont présentes de manière marginale.

ce qui porte à la *grandeur*, l'*émerveillement* ou l'*enthousiasme*. » (Boltanski & Thévenot, 1991, pp. 203-206)

Les valeurs de la cité civique entrent davantage en jeu dans l'appréciation que font les professeurs de leur engagement et lorsqu'ils explicitent les finalités éducatives et sociales de leur activité. Lorsqu'il s'agit de définir de manière positive son positionnement dans le champ scolaire, de qualifier son rôle dans l'organisation des apprentissages et de décrire le mode de relation professeur - élèves et les aspects humains du métier, c'est en puisant dans les états de grandeur de la cité domestique. Les valeurs de la cité de inspirée constituent quant à elles une dominante et s'inscrivent en quelque sorte un arrière plan.

L'analyse des données tente de dégager les régularités et les variations individuelles de jeu entre les valeurs et grandeurs des différentes cités. Pour ce faire, la présentation de l'analyse se développe en trois unités thématiques qui abordent respectivement les questions territoriales, les traits de l'imaginaire de la discipline et les arrangements avec le prescrit.

La première unité thématique regroupe les sous-thèmes relatifs aux questions statutaires et territoriales. Les individus se définissent notamment par l'expression de leur appartenance au collectif et par leur position institutionnelle. Le fait que les répondants s'expriment en tant que contractuel ou titulaire, en tant que certifié, agrégé, recruté par concours interne ou externe, n'est pas anodin dans leur point de vue. Les modes de recrutement et le statut participent de ce que Boltanski et Thévenot entendent par le concept des « épreuves de la grandeur », qui jalonnent les parcours et légitiment la présence à un niveau donné de l'institution. Au-delà de la dimension statutaire institutionnelle, nous abordons également les conceptions des professeurs de leur rôle au sein de l'institution, comment ils se situent en tant que représentants de leur discipline, ainsi que la perception de leur travail, par les autres membres de l'équipe éducative, par les élèves et les parents.

La deuxième unité thématique examine des éléments identifiés précédemment comme structurant l'imaginaire de la discipline et inscrits clairement dans les valeurs et principes de la cité inspirée : les notions de singularité et de différence et plus généralement, le rapport à l'artistique.

La dernière unité traite du positionnement des professeurs par rapport aux principes et au travail prescrit, réel ou supposé. Comment définissent-ils et rationalisent-ils leurs arrangements et leur part d'initiative ou d'autonomie ?

I. Questions statutaires et de territoire

Nous avons vu dans la présentation du domaine et l'état de la recherche que les questions de reconnaissance institutionnelle, de territoire et de légitimité ne sont pas nouvelles. Si elles ont occupé un temps le devant de la scène dans l'histoire de la discipline, le temps passant, on pouvait cependant supposer que la sensibilité à ces questions se serait estompée depuis les années fondatrices et les luttes dont elles ont été le lieu, pour au moins deux raisons. La première est l'arrivée des nouveaux enseignants pour lesquels ces luttes appartiennent au passé. La seconde est qu'en 2001, l'institution a donné satisfaction à la revendication d'alignement des obligations de services des professeurs d'arts plastiques sur celles des professeurs des autres disciplines. Elle a de fait gommé une différence qui fondait les inquiétudes quant à l'avenir de la discipline et qui alimentait une part des critiques sur la non reconnaissance institutionnelle de la discipline et du travail des professeurs. Nous constatons cependant dans les propos des répondants que ces questions identitaires restent présentes et font surface sous des expressions et à des occasions diverses, y compris pour les enseignants les plus jeunes ou nouvellement arrivés dans le métier. L'évocation de l'enseignement de l'histoire des arts a été révélateur de ce point de vue. Que ce soit à l'initiative du professeur ou que le sujet soit suscité par une question ciblée, le thème de l'histoire des arts a donné lieu de manière systématique à des considérations touchant aux statuts des professeurs, à la légitimité et la reconnaissance respective des arts plastiques et du nouvel enseignement. Nous nous sommes par conséquent abondamment appuyée sur les positionnements des professeurs à l'égard de l'histoire des arts pour traiter des formes prises par l'affirmation de l'identité disciplinaire, des positions de défense et des réflexions des professeurs sur les limites du territoire de la discipline.

1. Affirmations territoriales et identité de la discipline

Le champ artistique est considéré par tous les répondants comme le territoire « naturel » de la discipline. Les propos expriment, ouvertement et parfois en creux, une

concurrence située à l'échelle de la discipline (et pour certains, à l'échelle personnelle) ; il est question de la complémentarité possible ou impossible entre arts plastiques et autres disciplines, des responsabilités respectives des différents enseignements dans l'accès donné aux œuvres d'art. Les points de vues des répondants expriment des positions et des stratégies de défense à l'égard du nouvel enseignement. Que l'histoire des arts, par son caractère trans - et pluridisciplinaire amène à reconsidérer cette position est pris comme une atteinte potentielle à l'identité de la discipline et de ses acteurs et soulève des réserves plus ou moins marquées.

Nous notons qu'aucun ne pose un avis aussi radical que ne le fait la présidente de l'association des professeurs d'arts plastiques lorsqu'elle développe son point de vue sur les intentions de l'institution qui ont présidé à l'introduction de l'histoire des arts. Si l'on excepte les propos de deux répondants, le ton général est très modéré et le bilan positif. Ceux qui font état d'une opposition initiale au moment de la création de l'histoire des arts l'ont abandonnée, le devoir d'application des textes officiels est premier. Depuis 2009, ils ont fait l'expérience concrète de la mise en œuvre et leurs propos font la part des choses. Il n'est plus temps à présent de s'opposer à la mise en place.

Les inquiétudes exprimées ont explicitement trait à la définition de la discipline arts plastiques. De manière indirecte, certains font assumer leurs questions et inquiétudes sur l'identité disciplinaire par les élèves. Ainsi Christine imagine un dialogue entre elle et ses élèves. Son inquiétude quant aux contours de la discipline est supposée partagée par des élèves troublés dans leurs habitudes et ne reconnaissant pas les arts plastiques :

« Ce qui va arriver, c'est qu'on le fera [l'histoire des arts] sans que l'élève nous reconnaisse.

- *C'est à dire ?*

- Un jour le prof dira : *"Aujourd'hui on fait histoire des arts "* et (*changement de hauteur de voix, elle mime la réaction des élèves*) *"Mais oh m'dame ! c'est pas ce à quoi j'suis habitué ! "* (*retour à la hauteur de voix normale*). Il peut y avoir, comme ça, des effets identitaires sur la discipline.» (EF8 Christine. A2. p. 76 1-7)

D'autres comme Laure situent le problème à l'échelle des professeurs d'autres disciplines. Selon elle, leur interprétation des textes de cadrage est fondée sur un

malentendu quant aux limites des territoires disciplinaires. Elle mentionne à titre d'illustration que les professeurs de lettres présentent des peintures aux élèves : « Je leur explique » et ses explications ont pour objectifs de faire en sorte dit-elle, que chacun reste dans ce qu'il connaît le mieux et qui appartient à son domaine de spécialité. Pour elle, les professeurs des autres disciplines voient dans cet enseignement une opportunité d'échappée hors des limites de leur domaine pour intervenir dans celui des images artistiques, au lieu d'établir les liens avec les productions artistiques au sein de leur propre domaine (littérature, musique, etc.) à travers son approche spécifique :

« J'ai dû leur expliquer ça : le prof de français s'imagine qu'il doit traiter de tableaux, bon pourquoi pas... mais c'est eux les mieux placés pour mettre en relation la littérature avec un tableau... en fait, ils analysent des tableaux mais n'accrochent pas de littérature là-dessus.»

(EF9 Laure. A2. p.87. 27-30)

2. Concurrences disciplinaires et modalités d'approche des œuvres

Au-delà des arguments relevant d'une logique territoriale stricte, qui voudrait que les plasticiens s'occupent des images, les littéraires de textes et les historiens des faits et de leur chronologie, les répondants avancent d'autres arguments qui sont liés aux modalités d'approche ou de réception des œuvres par les élèves. Ils situent les usages en vigueur dans les autres disciplines dans ce qui relève d'une compréhension « culturelle » des œuvres. Cela les différencie de l'« intellection corporelle » (Gaillot, 1997) qui se caractérise en cours d'arts plastiques par le recours à la pratique. La compréhension culturelle est présentée comme incomplète par nature. La pratique est vue comme l'approche privilégiée des œuvres, les autres approches ne pouvant que venir en complément.

En cela, les conceptions des répondants rejoignent les textes disciplinaires sur le caractère incontournable de la pratique pour ménager un accès aux œuvres. C'est une conviction fortement ancrée et unanimement partagée, reprise sous différentes formes dans les propos des répondants. L'existence de la pratique sert d'argument premier à l'encontre des « usages et approches » des œuvres par les autres disciplines, y compris par les répondants qui mentionnent par ailleurs les apports positifs des autres disciplines.

Ce qui est entendu par « pratique » est entouré d'un certain flou, avec parfois des écarts de conception sensibles avec la définition de la pratique de l'élève par les textes programmatiques. Mais quelle que soit la conception, quel que soit le chemin emprunté

par la pratique dans la situation concrète (l'expérience d'une technique, la confrontation ponctuelle avec des aspects matériels de production, l'approche à travers une question artistique, etc.) la pratique est considérée comme transformatrice et indispensable pour la réception des œuvres. Marielle s'en explique dans l'extrait suivant :

« On apprend à recevoir en pratiquant, ça change le regard. Et franchement... si on ne fait pas l'expérience, je pense qu'il y a des choses qu'on ne peut pas comprendre. Je me suis toujours demandé, un historien d'art pur et dur, par exemple... poser un glacis ou décider d'un rapport de couleurs, c'est juste difficile et si on n'a pas essayé une fois, comment on va sentir ça ? » (EF16 Marielle. A2. p.173. 4-7)

Tous les répondants mentionnent, comme elle, le caractère indispensable de la pratique. En bonne logique, certains précisent que l'approche des œuvres doit nécessairement être prise en charge par les arts plastiques au nom de l'expertise des professeurs de la discipline et de la spécificité que leur confère la conception plasticienne de l'articulation entre pratique et théorie¹¹⁹. Cette spécificité fonde les réserves ou les critiques émises à l'encontre des approches d'œuvres dans les autres disciplines. Nous relevons deux réserves ou critiques principales : le risque d'instrumentalisation des œuvres et celui de choisir des œuvres à partir de critères inappropriés.

L'instrumentalisation consiste à se saisir d'une œuvre pour son contenu anecdotique, sa dimension narrative, documentaire ou exclusivement en tant que témoin et support historique. L'œuvre assignée à une fonction d'illustration ou de miroir d'un événement, de support d'informations, voit sa portée réduite et sa valeur artistique niée ou marginalisée. C'est ce qui fait dire à un répondant que l'idée d'un enseignement d'histoire des arts distribué entre plusieurs approches ne peut répondre qu'à des raisons

¹¹⁹ Il convient de noter que la pertinence et le caractère indispensable de l'articulation ainsi comprise ne sont pas considérés comme allant de soi pour les observateurs extérieurs à la discipline engagés dans la réflexion sur l'art à l'école. La création de l'enseignement en collège se joue avec en toile de fond des questions de territoires non réglées entre histoire de l'art et enseignements artistiques. Si on se réfère aux points de vue exprimés, dans le rapport pour 2008-2009 du Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle (HCEAC) l'articulation entre pratique et savoir théorique procèderait même d'une confusion. Selon Lockwood (2010) : « La création d'un enseignement d'histoire des arts pour tous les élèves marque une étape importante dans l'histoire de l'éducation artistique et culturelle. Elle signifie la fin de cette confusion qui existait dans l'école française entre la *pratique* artistique et l'acquisition d'un savoir théorique et historique .» (Lockwood, 2010, p.5).

qui ont peu de rapports avec ce qui fait sens en arts plastiques. Son point de vue, qui s'inscrit dans l'opposition entre artistique et culturel, situe l'instrumentalisation au niveau des finalités de l'enseignement. L'histoire des arts effectue un glissement délibéré des objectifs, de l'artistique vers le culturel :

« J'ai l'impression que l'histoire des arts, c'est quelque chose qui a été bricolé, déjà que cela ne vient pas des profs d'arts plastiques (*rire*) c'est pas possible que des profs d'arts plastiques aient inventé ça ; non mais ! (*rire*) D'après moi, le raisonnement sous-jacent fait plus penser à l'idéologie de l'histoire que des arts plastiques. » (EF6 Camille. A2. p. 56. 2-5)

S'expliquant sur ce qu'elle entend par « idéologie de l'histoire » elle précise :

« Il y a un côté un peu opportuniste. En gros, on va enseigner la culture générale, l'école a aussi pour fonction de maintenir une certaine cohésion nationale, d'avoir des ressources et des références communes. »
(EF6 Camille. A2. p.56. 6-8)

Elle est l'une des seules à exprimer explicitement des considérations d'ordre idéologique¹²⁰ et à poser la question de l'histoire des arts en termes de légitimité culturelle et d'intentions relatives à la construction d'une culture commune. Les autres répondants situent leurs remarques à l'échelle des contenus et situations de cours sans évoquer les raisons réelles ou supposées qui ont pu conduire à la création de cet enseignement.

Parmi les réserves émises par les répondants, celles qui portent sur les critères de choix des œuvres articulent la conviction d'une spécificité dans le rapport à l'art aux considérations pratiques. Il est question de la complexité de mise en œuvre résultant de l'obligation de travailler en équipe, des contraintes de temps, des difficultés et de la lourdeur de l'organisation du suivi des élèves pour l'évaluation. Aux difficultés inhérentes au travail en équipe s'ajoutent les considérations relatives aux compétences et représentations des professeurs des différentes disciplines. Laure, par exemple, se dit embarrassée par les « représentations fausses » de certains de ses collègues. Le choix négocié des questions et des références communes la contraint à des compromis, le choix par l'équipe restant malgré tout fondé en partie sur des représentations erronées de l'artistique.

¹²⁰ D'autres répondants les évoquent sur des sujets différents, notamment lorsqu'il est question du choix de références à mettre en écho avec les pratiques des élèves.

L'histoire des arts inverse ses manières habituelles de procéder. Jusqu'à présent, le choix de l'œuvre de référence dans leurs cours découlait de la situation locale, pouvait se centrer sur des aspects sensibles ou formels, faire coexister les œuvres issues de périodes distinctes en fonction de questions plastiques ou esthétiques sans se préoccuper de la cohérence historique ou thématique, ou avoir à entrer dans des considérations sur le contexte de production des œuvres. Danièle et Cécile exposent comment l'histoire des arts les met en difficulté en imposant d'établir des liens signifiants entre la pratique des élèves et des œuvres imposées par le groupe et/ou choisies en fonction d'intérêts qui excèdent ceux du cours d'arts plastiques tel qu'elles le conçoivent. A des degrés variables selon les répondants, cette inversion est perçue comme une perte de liberté pédagogique et, potentiellement, de signification des situations.

Les appréciations varient selon l'importance de l'histoire et de la culture artistiques dans les parcours biographiques. On peut distinguer les répondants qui se sentent compétents pour assurer les apports culturels de ceux pour lesquels cette exigence nouvelle génère de l'inquiétude. Trois répondants expliquent qu'ils prennent plaisir à pouvoir accorder du temps aux aspects théoriques et historiques dans les cours. L'histoire des arts est l'opportunité pour eux de renouer avec des contenus déterminants dans le choix de la profession, mais dont l'exercice professionnel avait conduit à faire le deuil. Ceux qui, comme Cécile, voient leurs compétences essentiellement du côté « plasticien » sont inquiets. Cécile est convaincue de son expertise et de ses compétences pour occasionner une approche sensible des œuvres, mais elle se pose des questions sur l'étendue et la solidité de ses connaissances en histoire des arts, sur ses compétences à aborder les œuvres du point de vue de l'histoire et de ses méthodes. Ces questions pouvaient être esquivées lorsqu'elle avait seule le choix des références :

« Déjà moi j'ai du mal, parce que je sais pas comment transmettre ça, je sais pas comment faire (...) je sais faire une verbalisation, je sais montrer deux ou trois œuvres à la fin pour les mettre en relation avec ce qu'ils ont fait, mais un cours d'histoire des arts comme les collègues en font en histoire, je sais pas, je le fais mais je suis pas à l'aise. » (EF21 Cécile. A2. p.217. 45-50)

En fait, seuls deux répondants expriment aussi ouvertement leurs doutes sur leurs compétences. Mais il faut se demander dans quelle mesure les positionnements

critiques d'autres n'intègrent pas aussi ces questions. Plusieurs insistent sur le fait que l'introduction de l'histoire des arts ne modifie en rien de leurs pratiques, au motif que celles-ci intègrent depuis toujours les dimensions historiques et culturelles. Ils se considèrent en quelque sorte comme des précurseurs. Il n'est pas simple de faire la part de ce qui relève, dans ce positionnement, d'une stratégie de défense (défense de la discipline contre un dévoiement possible de ses finalités, défense de ses routines), de la conviction que l'apport de culture est et reste secondaire, et de ce qui procède d'une stratégie d'évitement d'un domaine ou de pratiques pour lesquelles on s'estime insuffisamment compétent.

Pour aller plus loin dans l'examen des questions d'expertise et de compétences nous revenons sur les critères de choix des œuvres et les représentations « fausses », tels qu'ils apparaissent dans les propos de Gaëlle. Lorsqu'elle explique ce qui l'embarrasse dans les autres domaines disciplinaires, elle évoque une confusion des genres : ils font entrer dans le périmètre artistique des objets qui n'y ont pas leur place. Sa critique porte à la fois sur le choix des objets et sur les méthodes des professeurs :

« Ils appellent histoire des arts l'analyse de documents (...) je ne veux pas des bagarres internes, mais c'est souvent de l'analyse de documents resitués dans l'histoire, et puis, ce n'est pas toujours de l'histoire des arts, ils font de l'histoire des arts avec des affiches, des trucs, des objets du quotidien... » (EF15 Gaëlle. A2. P.155. 3-5)

Ce qui pourrait être interprété comme un désaccord fondé sur des critères esthétiques et d'un point de vue sur ce qui est ou non digne de compter au nombre des œuvres étudiées relève, une fois de plus, de questions de légitimité et de reconnaissance. Nous nous sommes rendue compte que dans ses propres situations de cours d'arts plastiques, les références et les pratiques auxquelles elle confronte ses élèves vont puiser dans la même diversité, qu'elle fait les mêmes choix que ceux qu'elle conteste lorsqu'ils sont le fait de ses collègues. Elle puise ses références indifféremment dans toutes les catégories et présente aussi bien des œuvres de Léonard de Vinci, Rauschenberg, du tag, des affiches, des objets du quotidien, etc. Le problème n'est donc pas l'effacement des limites entre la culture dominante et les expressions culturelles minoritaires, entre l'artistique et l'ordinaire. Comment interpréter le fait que pour elle, ce qui n'a pas de légitimité artistique en cours de français ou d'histoire en acquiert au sein de l'espace du cours d'arts plastiques ? Une fois encore, les arguments de

légitimité sont la pratique et une approche spécifique. Elle va plus loin en entrant dans le détail des questions de concurrence, qu'elle replace situe au plan de la reconnaissance institutionnelle. Les arguments de légitimité des arts plastiques sont selon elle le mode de formation et de validation par l'institution :

« Je pense que nous sommes les grands spécialistes de l'enseignement de l'histoire des arts parce que nous sommes les seuls à être évalués et recrutés sur nos compétences en histoire de l'art, ce qui n'est pas le cas des collègues d'histoire, de français... » (EF15 Odile. A2. p.117. 24-27)

De son point de vue, non seulement les arts plastiques n'ont rien gagné à l'introduction de l'histoire des arts mais ils ont perdu du terrain. Elle en tient pour preuve l'existence de l'évaluation de l'histoire des arts au brevet, qu'elle critique en termes forts. Elle considère les modalités d'évaluation comme un signe évident d'une inégalité de traitement. C'est pour elle la traduction dans les faits de l'absence de reconnaissance des arts plastiques à l'échelle de l'institution :

« Ce truc (*l'histoire des arts*) n'a jamais existé et ils ont une épreuve orale (...) Nous, on existe depuis trente-cinq à quarante ans (...) on n'a pas d'épreuve au brevet et c'est l'histoire des arts qui l'emporte (...) Si on considère ce qu'un élève devrait savoir ou connaître, les notions de base, et aussi la valeur qui est donnée à notre discipline, le peu de temps dont on dispose, c'est injuste. »
(EF15 Gaëlle. A2. p. 155. 11-16)

Le thème de la concurrence entre champs disciplinaires est présent dans la plupart des entretiens, mais les autres répondants sont plus nuancés que Gaëlle. Ils mettent en balance les aspects négatifs et positifs des questions de concurrence, de statut, et de complémentarité entre les approches disciplinaires.

L'appréciation positive des effets de l'histoire des arts se situe essentiellement du côté de la reconnaissance personnelle et d'un gain symbolique. Les arts plastiques bénéficient de la plus grande visibilité de l'art dans le champ scolaire, et les professeurs, en tant que ses représentants, en bénéficient par ricochet. Les réserves émises au nom d'une possible perte ou d'un dévoiement de la discipline sont compensées par le fait qu'à titre personnel, le nouvel enseignement occasionne des changements positifs de leur perception par le reste de l'équipe pédagogique. En rendant nécessaire de travailler en équipe, l'histoire des arts les sort de leur isolement. En dépit des questions de

territoire et de compétences, ils voient aussi dans le travail en équipe un moyen de faire connaître – et reconnaître – leur manière de travailler.

3. Précisions sur les positions de défense

Sous des dehors d'assimilation des changements se devinent des positions défensives. Nous nous intéressons à celles de cinq professeurs qui disent n'avoir rien modifié à leurs pratiques ni aux contenus d'enseignement. Affirmer que tout était déjà contenu dans les modalités d'enseignement d'arts plastiques revient à dire que l'histoire des arts n'est pas en mesure d'apporter quoi que ce soit de fondamental aux arts plastiques.

« Le fait est que... en arts plastiques on faisait déjà de l'histoire **de** l'art, on l'a toujours fait, donc ce n'est pas nouveau pour nous. Maintenant, que nos collègues se sentent interpellés, se joignent à des regards croisés, sur des œuvres, eh bien c'est merveilleux ». (EF11 Odile. A2. p. 117. 54-2)

Dans une logique un peu différente, un professeur souligne qu'il n'a rien eu à modifier parce qu'il a toujours apporté des précisions biographiques, historiques, demandé des recherches aux élèves en complément des approches d'œuvres liées à leurs productions. Il avait donc anticipé, compensé à sa manière les manques que l'histoire des arts prétend à présent combler. Un autre s'exprime sur un mode qui ressort davantage d'une forme de résistance et minimise le caractère de nouveauté :

« Pas de changements ! Au bout du compte, en sixième, on aura traité l'objet, on l'aura dessiné (...) on va travailler toutes les notions qu'on travaillait donc ça ne va pas changer énormément de choses. La dimension histoire des arts, ce que nous a d'ailleurs dit l'IPR, c'est juste qu'il faudra les habituer à avoir de temps en temps un petit questionnaire sur ce qu'ils ont vu ». (EF1 Dina. A2. p. 9. 40-43)

Sous réserve que les propos traduisent effectivement le point de vue de l'inspecteur, le positionnement défensif et l'ambivalence à l'égard de la dimension historique et culturelle se retrouveraient aussi dans les prises de position de représentants de l'institution, en théorie chargés de promouvoir et d'accompagner la mise en place des évolutions.

4. Consensus sur le déficit de reconnaissance institutionnelle

Au-delà des observations suscitées par l'enseignement d'histoire des arts, les propos qui abordent directement ou indirectement le statut de la discipline montrent que les répondants s'accordent globalement sur le déficit de reconnaissance des arts plastiques au sein du système scolaire. Ce déficit est mentionné directement et indirectement, à l'occasion des réponses sur les conditions locales. Les répondants associent les difficultés locales d'exercice et la position de l'institution à l'égard de la discipline. Des considérations sur le déficit de reconnaissance apparaissent dans les propos sur les conditions matérielles d'exercice (effectifs, équipement, place des cours dans l'emploi du temps des élèves, budget de fonctionnement), sur l'importance réelle de la discipline dans les temps décisifs des parcours des élèves (examens, évaluations, conseil de classe), sur les interactions avec les divers interlocuteurs dans et hors de l'établissement (chef d'établissement, autres professeurs, parents). Dans cet ordre d'idées, Camille souligne :

« Je suis très heureuse de faire ce métier, mais j'ai une très haute opinion de la mission de l'enseignant en général, sauf que je constate qu'on nous donne des missions, mais on nous envoie au front avec des sandales et un pistolet à bouchon. » (EF6 Camille. A2. p. 56. 42-45)

Nous notons qu'aucun répondant ne mentionne la réponse tardive de l'institution aux revendications d'alignement de services comme indicateur d'un manque de reconnaissance. La page semble tournée, y compris pour les plus anciens dans le métier qui ont fait partie de la génération suivant immédiatement la création de la discipline.

Une majorité des répondants attribue l'absence de reconnaissance à une sous-estimation de la contribution des arts plastiques au projet éducatif scolaire. L'attitude de l'institution à l'égard de la discipline serait due à la méconnaissance des pratiques effectives. Les répondants ont pour la plupart repris à leur compte l'imaginaire d'une discipline qui se heurte dans ses principes à un contexte scolaire globalement résistant au changement. Le système scolaire est décrit comme un cadre extrêmement normatif et contraignant, ce qui met en valeur le positionnement opposé des arts plastiques. Cette représentation monolithique du système scolaire est tempérée dès lors que le répondant quitte le niveau des généralités pour la description de situations locales spécifiques, de collègues moins caricaturaux dans leurs pratiques et leurs relations avec les élèves.

Un répondant adopte une position originale à l'évocation de la hiérarchie des disciplines. Marc a campé son personnage dès le début de l'entretien, prévenant qu'il était un « rôleur » réaliste, et qu'il allait dire les choses sans détour. A plusieurs reprises, il a fait part de son agacement par rapport à des avis ou comportements des professeurs de la discipline et affirmé son réalisme en qualifiant leurs points de vues sur la discipline de mythiques. Il est en même temps l'un de ceux qui exprime avec force sa passion pour le métier. S'agissant de la place symbolique des arts plastiques dans l'institution et au sein de la hiérarchie des disciplines, il considère que les arts plastiques gagneraient à assumer leur place secondaire. Il développe : une place assumée à travers un jeu de coefficients représentatifs (par exemple un coefficient 3 pour les maths et 1 pour les arts plastiques) présenterait l'avantage de correspondre à la hiérarchie réelle dans les pratiques et dans les représentations de l'équipe éducative, des parents et des élèves. En exposant son point de vue, il laisse entendre qu'il estime avoir un point de vue sensé mais inaudible par le groupe professionnel (« pareil, les profs d'arts plastiques sont contre ! ».) :

« Oui ça réduirait l'impact de notre matière, mais on sait déjà qu'on n'a pas une matière importante. Pourquoi continuer à raconter qu'on n'est pas une matière pas importante, c'est la méthode Coué (...) On voit très bien sur le bulletin scolaire : on met les matières par ordre alphabétique pour éviter de classer. Mais moi je suis contre ça. Qu'on commence par la reine de toutes les matières principales, le français. Après il y aurait math, histoire-géo... Les langues, l'EPS, arts plastiques. C'est de fait la hiérarchie que les gens ont dans la tête. Et il n'y a rien de choquant à l'entériner (...) Ça permettrait de rétablir une vérité, puisque c'est un secret de polichinelle. »

(EF14 Marc. A2. p.152. 6-8 ; 14-16)

Il est par contre, de l'avis qu'il existe un déficit de reconnaissance du travail des professeurs, distinguant nettement la reconnaissance symbolique de la discipline de ce qui touche aux conditions d'exercice : horaires d'enseignement, effectifs, budget, prise en compte de la lourdeur matérielle liée aux contenus et pratiques. Marc développe : alors qu'un professeur d'arts plastiques ne dispose que d'une heure par semaine et doit pouvoir mettre les élèves en situation de pratique, pourquoi ne dispose-t-il que de séances en classe complète ? D'autres disciplines qui nécessitent également des temps d'installation et de gestion de matériel, qui comportent des temps de pratique ou de manipulation, bénéficient de davantage d'heures et d'un enseignement en demi-groupes,

ainsi que, pour certaines matières, une prise en compte forfaitaire du temps consacré à la gestion matérielle dans le décompte de service :

« Qu'on ait le même rythme que les matières où il y a un temps d'installation du matériel, comme la SVT ou la technologie, pourquoi eux ils ont une demi-heure pour ça et nous on est les parents pauvres, hein ? (*rire*) Ils ont même une heure de labo, moi j'aurais bien besoin d'une heure de labo, pour ranger, nettoyer, souvent je reste pendant la récré, je passe le balai, j'aurais bien besoin d'une heure de labo. Je peux toujours faire le vœu pieux ou écrire au ministre, ça ne changera rien du tout... »

(EF14 Marc. A2. p.146. 7-12)

5. L'optionnel et les risques pour l'avenir de la discipline

En dehors du nombre d'heures hebdomadaires ou de la prise en compte des arts plastiques dans les évaluations déterminantes pour l'orientation des élèves, un indicateur de la reconnaissance de la discipline est sa présence au sein des enseignements obligatoires. Nous avons questionné les répondants sur ce point, leur demandant comment ils réagiraient à un projet de rendre l'enseignement optionnel, sans préciser davantage les raisons qui pourraient mener au projet, choix des élèves entre les options, introduction de nouveaux enseignements.

Le positionnement à l'égard de l'optionnel amène à énoncer des questions de principes : peut-on tolérer la concurrence entre les disciplines artistiques ? La préservation d'une offre identique dans tous les établissements est-elle un principe auquel on peut déroger et avec quelles conséquences pour la discipline à court et moyen termes ?

Il est intéressant de traduire ces questions en les référant aux valeurs des cités. « Peut-on tolérer la concurrence entre disciplines artistiques » revient à mettre en tension les valeurs de la cité inspirée avec celles, dévaluées, de la cité marchande. Jusqu'à quel point peut-on composer avec ces valeurs ? Le principe d'une offre identique pour tous repose, quant à lui, sur l'adhésion aux valeurs de la cité civique.

Les écarts de point de vue sur le sujet de l'optionnel sont très marqués. Mais quelle que soit la formule imaginée par le répondant pour une éventuelle optionnalisation, elle est présentée comme une concession aux raisons gestionnaires et institutionnelles et leur rationalisation. Il semble entendu que la discipline ne disposera jamais de plus – en temps et/ou en moyens d'enseignement – qu'elle ne dispose

actuellement et que la tendance serait plutôt à la baisse qu'à l'augmentation. La remise en question du caractère obligatoire des arts plastiques repose sur une forme de compromis entre les convictions personnelles sur le caractère indispensable de l'expérience plastique et une prise en compte résignée des conditions d'activité. Les propos montrent des tensions entre le point de vue exprimé et un vécu personnel, dans lequel l'expérience de la pratique plastique a été ou est toujours centrale. Parfois, c'est en contredisant ses idéaux et ses valeurs, notamment son attachement à des principes d'égalité et de justice, que le répondant envisage l'optionnalisation.

Sans grande surprise, le contexte local de l'exercice professionnel constitue un élément de poids dans le positionnement individuel. C'est la difficulté de l'exercice professionnel qui conduit à relativiser l'ambition qui consiste à proposer l'enseignement à tous les élèves. Les répondants des établissements difficiles sont plus nombreux à envisager de manière positive - ou tout au moins plus questionnante - une possible optionnalisation. Dans les propos, les arguments et les questions concernant le contexte d'activité prennent le pas sur ceux qui touchent aux enjeux pour les élèves. L'optionnel est présenté d'abord comme un moyen d'améliorer les conditions de travail, avec une organisation matérielle allégée du fait d'une réduction des effectifs. On imagine des classes moins lourdes, plus faciles à motiver et bien entendu, cette amélioration permettrait d'atteindre mieux des objectifs jugés en partie irréalistes dans les conditions actuelles.

Le point de vue des élèves, et notamment la possibilité de leur donner une liberté de choix entre différentes options, ne sont mentionnés de manière spontanée que par deux répondants, Valérie et Françoise, qui toutes deux s'interrogent sur le plaisir/déplaisir des élèves en cours. Françoise évoque son histoire scolaire, son peu de goût pour les activités sportives et combien elle aurait voulu pouvoir choisir de ne pas faire de sport à l'école. Par analogie, elle se demande si on peut imposer les arts plastiques à tous les élèves.

En imaginant diverses modalités d'optionnalisation et des solutions pratiques de mise en œuvre, les répondants la limitent en la soumettant à conditions. Les solutions pratiques imaginées varient en fonction de ce qui est considéré comme primordial. On peut distinguer les réponses selon qu'elles accordent la priorité soit au plaisir de l'expérience plastique, soit à la découverte ou aux acquisitions de connaissances.

Valérie conserverait un enseignement obligatoire pour que tout élève découvre ce que sont les arts plastiques et puisse ensuite choisir en connaissance de cause entre musique, arts plastiques ou d'autres enseignements comportant de la pratique. Elle insiste sur ce qui est de son point de vue un élément central : le plaisir de faire. Elle le place avant les connaissances, qu'il sera toujours temps, selon elle, d'acquérir par la suite. Dans cette logique, il lui semble tout à fait acceptable de ne pas imposer les cours à ceux qui n'en retirent pas suffisamment de plaisir ou d'intérêt :

« Et la cerise sur le gâteau, après une année de sixième collective, je pense que ça pourrait être optionnel. Parce que certains adorent aller en cours d'arts plastiques mais d'autres détestent, ça les intéresse pas, j'ai beaucoup de mal à les faire changer d'avis, ils s'ennuient et préféreraient faire autre chose ; ceux qui adorent, c'est beaucoup plus libre en étant moins nombreux. Moi je me dis, c'est important les arts plastiques, mais après c'est pas non plus vital, et il y a trop d'options à l'école. L'élève qui fait soit musique, soit arts plastiques, ou techno pourquoi pas... et là on pourrait faire plus de choses. J'aurais plus de temps » (EF3 Valérie. A2. P. 20. 9-15)

Pour Cécile, l'optionnalisation ne devrait intervenir que lorsque ce qu'elle considère comme des fondamentaux auront été délivrés à tous, pour qu'au moment de la troisième chacun puisse choisir d'approfondir l'un des domaines. Elle articule son point de vue à sa propre expérience : à plusieurs reprises, elle évoque son manque de formation sur des points qu'elle considère comme essentiels et jamais véritablement compensés. Elle regrette de devoir composer aujourd'hui encore, dans sa propre pratique, avec des lacunes du point de vue des savoir-faire et de devoir les contourner également dans sa pratique professionnelle.

Nous notons que les répondants qui expriment un point de vue favorable à un cours optionnel considèrent presque toujours leur avis comme marginal : il serait selon eux perçu par leurs pairs comme contraire à la position « officielle » d'un collectif supposé fortement opposé. Certains, comme Cécile, expriment leur position avec précaution. Elle introduit son point de vue en précisant : « Je ne suis pas pour, évidemment » avant d'expliquer que tout compte fait, dans les conditions actuelles, elle ne serait pas contre un degré d'optionnel. De : « Je ne trouvais ça pas mal » à : « On est

toujours un peu flippés », ses propos oscillent entre son point de vue personnel et l'expression des craintes du collectif quant à l'avenir de la discipline :

« Il était question à un moment qu'ils aient le choix entre musique et arts plastiques et la carotte c'était qu'ils auraient deux heures... (*elle réfléchit longuement*) A la limite, je trouvais ça pas mal en fin de parcours de collège, je me dis : de toute façon ils ont eu une éducation de trois ans, insuffisante, qui est ce qu'elle est certes, mais pourquoi pas en troisième, étant donné que beaucoup, ce sera leur dernière année, d'offrir un enseignement un peu plus... important, je trouvais ça pas mal. Après, le risque c'est qu'on passe de deux à une heure, on est toujours un peu flippés, on grignote, on va faire un truc optionnel, et... mais tel quel je trouvais ça pas mal. » (EF21 Cécile, p.225. 39-46)

Plusieurs répondants mentionnent les conséquences d'expériences passées de cours optionnels et pointent le risque de fragilisation de la position des enseignements artistiques au collège. La mise en concurrence des deux disciplines obligatoires est inconcevable pour Marc :

« C'est scandaleux, c'est la mise en concurrence des disciplines artistiques alors qu'il faudrait qu'elles travaillent ensemble, c'est exactement l'inverse de ce qu'il faut faire. La concurrence c'est le rêve des sociétés ultralibérales, de mettre les gens en concurrence y compris si c'est contreproductif. Tout le monde sait que dans l'enseignement il faut qu'on travaille ensemble et pas les uns contre les autres, il y a suffisamment d'agressivité comme ça déjà... j'imagine : je vais faire quoi, de la pub, mettre des affiches partout et par-dessus celles du prof de musique ? » (EF14 Marc. A2. p.146. 31-36)

Sa dernière remarque se situe de plein pied dans la critique, depuis les valeurs de la cité inspirée, de celles de l'opinion.

Se défendant d'avoir une position corporatiste, un répondant précise pour prouver qu'il ne défend pas les seuls intérêts des arts plastiques, que cette mise en concurrence ne serait pas nécessairement en leur défaveur. Des expériences passées ont, selon lui, montré que les élèves mis en situation de choisir étaient majoritaires à retenir les arts plastiques au détriment de la musique. Il ne s'inquiète donc pas spécialement pour sa discipline, du moins pas dans l'immédiat. Mais il voit cependant l'optionnel

comme un danger, la première étape d'un processus qui, une fois engagé, serait difficile à inverser ou à interrompre. Les risques identifiés à l'échelle de la discipline sont toujours du même ordre, et ont tous à voir avec de l'idée que la place dans l'institution n'est pas assurée et demande de rester vigilant.

Nous notons la position originale d'un répondant, considérant que les arts plastiques souffrent de leur concurrence avec les activités artistiques proposées dans d'autres structures, hors temps et espaces scolaires. L'existence d'autres lieux de pratique avec des moyens identiques mais à des fins récréatives est une source de confusion nuisant à la perception des arts plastiques. Ces lieux de pratique qui relèvent de l'animation ou de l'atelier empêchent selon elle de prendre la discipline scolaire au sérieux.

Nous avons questionné les professeurs de manière indirecte sur la reconnaissance et l'avenir de la discipline, en leur demandant : « Conseilleriez-vous le métier de professeur d'arts plastiques à un de vos enfants ou un/e jeune de votre connaissance ? ». Parmi les raisons qui amènent à déconseiller le métier tout en le trouvant satisfaisant pour soi, figure l'incertitude pesant l'avenir des arts plastiques. Françoise répond :

« Je dirais non, parce que je pense qu'il y a trop de menaces sur notre métier, je pense qu'un jour ça va... je suis peut-être alarmiste, parce que ça fait des années qu'on dit que les arts plastiques vont disparaître, quand on voit ce qui se passe : de moins en moins de postes au concours, des conditions de plus en plus difficiles, on fait des heures sup, on engage des contractuels, pas formés ou très peu, je sais pas ce qu'ils ont comme parcours, souvent des gens qui ont échoué au concours... corvéables...non franchement j'engagerais pas un jeune. C'est un métier trop difficile... et qui risque de disparaître en plus. Je les engagerais plutôt vers les arts appliqués. » (EF10 Françoise. A2. p. 105. 38-44)

A l'opposé, Laure ne déconseillerait non pas spécialement l'enseignement des arts plastiques, mais le métier de professeur de collège. Amenée à préciser sa pensée, elle dit :

« Moi j'aime bien, mais (...) c'est quand même une galère. C'est bien, il y a un confort, on a les vacances heureusement, mais c'est globalement une galère (...) l'enseignement de toute façon c'est galère, mais je dis pas ça

pour les arts plastiques, je pense même que c'est plus sympa que les autres matières. » (EF9 Laure. A2. p.93. 38-40 ; 53-54)

Une des difficultés souvent évoquées est que le travail n'a pas (ou n'a plus) l'efficacité souhaitée. Nous examinons successivement les causes identifiées par les répondants et les arguments qu'ils développent.

6. Dans l'établissement : conditions d'exercice, engagement et reconnaissance

Soulignant l'importance du contexte local, beaucoup de répondants décrivent comment celui-ci vient redoubler les effets de l'absence de poids de la discipline à l'échelle du système. Ces considérations sont souvent faites sur le mode de la connivence. Elles sont, selon les cas, ponctuées par un rire entendu, développées avec une distance ironique, ou des sous-entendus qui tiennent à ce que, du point de vue du répondant, nous partageons nécessairement la même expérience en tant que professeur d'arts plastiques.

Les conditions matérielles effectives (qualité des locaux, effectifs, budget) tiennent un rôle important dans les propos et dans l'élaboration des représentations. Ces aspects sont considérés comme fondamentaux, ce qui vient confirmer les conclusions d'Espinassy (2003) selon lesquelles les aspects matériels constituent une composante centrale du genre professionnel des professeurs d'arts plastiques. Les entretiens sont riches en récits détaillés, concernant l'intéressé ou vécus par un collègue, qui dressent un état des conditions d'exercice, des attitudes de la direction ou de l'équipe éducative sur ces aspects, propre à les conforter dans leur interprétation d'une situation des arts plastiques qui les place au bas de l'échelle.

«- Les crédits ?

- Comme d'habitude, au minimum ; j'ai eu 500 euros l'an dernier, c'est dans la norme d'après ce que j'ai pu voir. Mais l'an dernier j'avais une principale qui aimait bien les arts plastiques, j'ai pu acheter un appareil photo numérique et une caméra ; cette année, la principale a changé, elle a l'air un peu... j'ai de quoi acheter des crayons papier, couleur, de la peinture... »
(EF14 Marc. A2. p. 139. 23-26)

S'il n'est pas directement concerné au moment de l'entretien par des conditions défavorables, le répondant l'a été par le passé ou craint, comme Marc, de retrouver ce type de conditions au cours de sa carrière :

« Le tableau numérique et l'environnement numérique, parce qu'on est collège numérique, c'est génial, et je ne sais pas si j'arriverais à me réhabituer... à l'état des salles d'arts plastiques que je vois, souvent banalisées, avec un peu de chance il y a un lavabo. Dans un établissement, la salle était au 3^e étage, ce qui arrive presque tout le temps malgré les textes, et je partageais la réserve avec le prof de physique. »

(EF14 Marc. A2. p.139. 26-30)

S'il a échappé aux mauvaises conditions, le professeur connaît parmi ses collègues un professeur sans salle spécialisée, sans eau dans la salle ou sans réserve pour le matériel, disposant de trop peu d'espace de rangement, etc., toutes conditions qui rendent difficile l'exercice professionnel. Il peut faire référence à des cas où cette situation s'est inscrite dans la durée, malgré des demandes répétées restées sans réponse, ou rejetées au nom d'autres demandes considérées comme prioritaires et plus légitimes. Que les conditions nécessaires à un enseignement de qualité ne soient pas considérées par le chef d'établissement comme une urgence ou un problème est l'expression de priorités mal pesées au plan local et, en même temps, les répondants laissent entendre qu'il ne peut en être ainsi qu'en raison du positionnement de l'institution à l'égard des arts plastiques.

Où s'arrête la demande de reconnaissance et en quoi consistent précisément les attentes ? Les propos de Carine en expriment le caractère contradictoire : être pris au sérieux est évidemment souhaitable, mais ne pas l'être trop présente également des avantages :

« La matière a très mauvaise image... : “ Oh ben oui, vous avez arts plastiques, mais c'est pas grave, on va prendre sur ces heures...” Ça fait semblant de changer, dans les conseils de classe, mais... dans l'esprit des gens, des parents : “ Tu as arts plastiques, bon, tu vas t'amuser ! ” Mais c'est bien de s'amuser, aussi... » (EF20 Carine. A2. p.210. 21-25)

Les avantages sont ici envisagés du côté des élèves, qui trouvent en arts plastiques un espace de jeu et de respiration. Cette représentation d'un cours récréatif est justement celle que les professeurs disent vouloir faire évoluer, mais en admettant ponctuellement qu'elle peut présenter des aspects positifs également pour le professeur, aspect sur lequel nous revenons ultérieurement.

Les répondants s'expriment sur ce qu'ils estiment devoir faire, à leur échelle, pour assurer une reconnaissance suffisante à la discipline au sein de l'établissement et à l'extérieur. Une ligne de fracture se dessine entre ceux qui pensent qu'il leur appartient, à titre individuel, de faire évoluer les choses et ceux qui sont opposés à cette idée. Cécile rit de bon cœur en expliquant ce qu'elle considère être de sa part une forme de résistance passive. Face à l'attente implicite d'un engagement identique au sien, exprimée par sa conseillère pédagogique, elle réagit :

« La conseillère pédagogique, qui m'a dit : “ moi je suis *entrée* en arts plastiques comme on entre en religion ”, ça m'est resté cette phrase... Ben moi, non quoi ! » (EF21 Cécile. A2. p. 213. 47-48)

Dans la suite de l'entretien, elle explique en quoi elle considère la position exprimée par la conseillère comme déplacée. Elle considère que, d'ores et déjà, son engagement n'a que trop tendance à effacer les limites entre vie privée et vie professionnelle. Sa résistance tient au refus de considérer que, pour être un bon professeur d'arts plastiques, il faudrait se sentir investi d'une mission et développer plus d'énergie et d'efforts que ceux nécessaires à assurer correctement ses cours.

Notons que la forme sous laquelle la conseillère citée par Cécile décrit son engagement peut paraître excessive, mais qu'elle n'est pas une expression isolée ou originale. Les propos de la conseillère sont susceptibles de raviver les souvenirs de bien des professeurs d'arts plastiques. Nous avons retrouvé cette idée de sacerdoce ou de mission développée sous diverses formes et à des intensités variables dans les textes, dans les propos des répondants et dans des rapports d'inspection¹²¹ et qui réfèrent aux valeurs de responsabilité de la cité domestique. La forme va du simple rappel d'une fonction de représentation et de la nécessité que les professeurs contribuent à donner une image positive de la discipline à des conceptions de l'engagement qui s'approchent de celle de la conseillère pédagogique de Cécile. L'exigence de l'engagement est en général présenté comme une manière de compenser la place dans l'institution et dans les représentations. Gaillot (1997) précise, retournant les difficultés en avantages : « La

¹²¹ Presque tous les rapports se terminent par une remarque sur ce point. A titre d'exemples, quelques citations : « Monsieur X est un professeur sérieux qui a su redonner une image positive de la discipline dans le collège », « ...je la félicite pour l'image positive et actualisée de la discipline qu'elle donne », « elle favorise le rayonnement des arts en animant, entre autres, un atelier d'architecture ». Les rapports soulignent aussi, dans la même rubrique et comme élément contribuant à l'aura de la discipline, la participation aux tâches administratives (être membre des instances de décision, être professeur principal).

faiblesse d'une discipline peut aussi en assurer le dynamisme : tout professeur d'A.P doit à chaque instant savoir donner les preuves de sa crédibilité » (Gaillot, 1997, p. 62)

Pour Cécile, le refus du sacerdoce ne signifie pas qu'elle ne va pas agir dans le sens attendu, mais elle le fera dans une mesure qu'elle considère normale et compatible avec la place qu'elle entend donner au travail, en accord avec ses conceptions de son engagement. Après avoir constaté ses difficultés à assurer un enseignement de manière satisfaisante en exerçant à temps complet, elle a décidé de demander un service à temps partiel. Au collège et à l'attention des adultes, elle fait en sorte de valoriser la discipline et affirme :

« Moi j'essaie de valoriser à peu près tout ce que je peux aux yeux des parents, parce que c'est comme ça que je peux faire exister la discipline. »
(EF21 Cécile. A2. p.223. 31-32)

Que veut dire pour elle « valoriser » ? Elle tente notamment d'agir sur la valeur que les élèves accordent aux matériaux et supports qu'ils utilisent, considérant que l'absence de qualités des matériaux influe sur la perception globale de la valeur et de l'intérêt des cours. Elle a ainsi mis en place les conditions d'une participation financière spécifique des parents¹²², pour acheter des supports comme de la toile parce que :

« J'ai acheté des toiles, moult matériel, ça a beaucoup changé les choses.
[...] C'est tout de suite valorisant et c'est pour ça que c'est bien d'avoir des matériaux, parce que la pauvre feuille de papier, c'est l'horreur ! »
(EF21 Cécile. A2. p.217. 10 ; 27-28)

L'usage de la toile n'est pas anodin. En passant du support « papier » scolaire à un support « artistique », elle joue sur l'image, dans les représentations communes, de la peinture sur toile en tant que « vraie » peinture. Ce ne sont ainsi pas uniquement les qualités plastiques et matérielles du support qui changent, mais la valeur symbolique de l'activité, par identification entre l'activité de peinture scolaire à la peinture dans sa dimension artistique. Pragmatique, Cécile attend un impact direct de cette valeur ajoutée matérielle et symbolique sur le déroulement du cours. La meilleure implication des élèves doit se répercuter sur le climat de travail en diminuant l'agitation et le nombre de

¹²² Elle a créé une association destinée à abonder le budget de fonctionnement, ce qu'elle ne nous a livré qu'après s'être assurée que son anonymat était bien assurée « parce que je ne sais pas comment l'inspection prendrait ça ». Bien que mis en place en accord avec le chef d'établissement, cette manière de procéder lui semble pouvoir être considérée comme une entorse aux fonctionnements autorisés.

situations conflictuelles qui la contraignent à faire preuve d'autorité ou de sévérité. Elle constate effectivement les effets escomptés, tout en regrettant qu'ils restent ponctuels et discrets. Elle exprime le même constat quant à ses efforts de communication qui visent à informer sur l'intérêt de ses démarches pédagogiques et à soutenir l'intérêt de ses élèves :

« J'ai l'impression de faire absolument tout ce que je peux (...) mais je rame. Cela fait trois ans que je fais un blog et je pense que si je n'ai pas de retour, c'est la dernière année ». (EF21 Cécile. A2. p.217. 30-31 ; 35-36)

Comme Cécile, plusieurs des répondants tiennent un blog en complément des différents autres moyens développés pour valoriser leur travail. Ils mettent une sélection de travaux d'élèves en ligne sur le site de l'établissement, les accompagnent par des explications sur les objectifs de leur discipline, dans le double objectif de faire évoluer les représentations sur le cours d'arts plastiques (celles des collègues ainsi que celles des parents) et de motiver les élèves par l'exposition de leurs réalisations. Le travail de conviction, individuel et constant, qu'ils estiment mener est présenté par la plupart comme coûteux en énergie et épuisant.

Être le seul enseignant de sa discipline dans l'établissement participe aux raisons de trouver la charge lourde. Le manque de relais est évoqué dans plusieurs propos, mais sans dramatisation, à l'instar de Cécile :

« Vous pensez que c'est une discipline qu'il faut continuer de valoriser, qui n'a pas l'image qu'elle devrait ? Dans tous les établissements où vous avez travaillé ?

- A la limite, celui où je suis actuellement, je m'y sens plus écoutée... et c'est un collège où il y a énormément de projets, il s'y passe plein de choses, il y a une équipe de profs jeunes, stables.

- Et eux ne vous perçoivent pas comme quelqu'un avec qui faire des choses ?

- Si, si, si, tout à fait, simplement... j'attendrais plus, ce que j'aimerais, c'est que, puisque j'expose aussi dans leurs classes, j'aimerais qu'ils répercutent vers les élèves... » (EF21 Cécile. A2. p. 217. 41-55)

A l'échelle de l'établissement, assurer une place équivalente à celle des autres disciplines suppose la participation à l'ensemble des activités, notation et bulletins, être professeur principal, assister aux conseils de classe. Le conseil de classe est un lieu où le répondant éprouve « en direct » l'importance réelle ou relative de sa discipline et de

ses avis aux yeux du collectif. Des professeurs expliquent le double jeu auquel ils ont le sentiment de se livrer en remplissant les bulletins, en étant professeur principal, etc. tout en sachant que leur avis aura peu de poids en fin de compte. Leurs propos les montrent oscillant entre la conviction de l'efficacité des leurs stratégies d'occupation du terrain et de présence (organiser des expositions hors de la classe, participer activement aux conseils de classe, être professeur principal, etc.) et la conscience que le jeu présente des limites infranchissables. En dernier ressort, lorsqu'il est question de décisions déterminantes, ils font le constat que le poids de leur avis reste négligeable, quels que soient les efforts fournis et l'énergie déployée.

Le refus d'endosser explicitement le rôle du défenseur des arts plastiques face aux divers interlocuteurs reste pour partie un refus de principe contredit dans la pratique. Les propos des répondants sont en effet émaillés d'anecdotes qui montrent leurs prises de positions dans le sens de la défense de la discipline et de l'affirmation de son importance, y compris par ceux qui disent refuser de s'investir dans ce sens. L'investissement semble constituer une forme de devoir qui fait véritablement partie intégrante du rôle de professeur d'arts plastiques et intériorisé par les répondants. C'est parallèlement une défense de leur identité.

Certains répondants expriment, à l'inverse de la position de Cécile, qu'il est nécessaire d'assumer la défense de la discipline par un investissement qui déborde le strict temps d'enseignement. La position la plus positive sur ce point est celle de Vincent¹²³. Il estime que le seul moyen de se sentir bien dans ce travail est justement de ne surtout pas le restreindre au « minimum syndical » de l'heure et du cadre du cours. Lui-même est contractuel et ce statut a pour conséquence qu'il change d'établissement d'exercice à chaque rentrée. Il a créé une association dont l'objectif est de familiariser les élèves avec le cinéma d'animation. L'association lui permet d'agir pour les arts plastiques au sein de l'établissement et en-dehors. Son objectif est de motiver les élèves par la mise en projets et par la valorisation de leurs réalisations, autant lors des cours qu'en dehors, dans la mesure où leurs productions participent à un concours annuel organisé par l'association. L'action associative permet à Vincent d'établir une

¹²³ « J'ai remarqué, les gamins, plus on en fait, plus ils nous le renvoient, plus on a de plaisir. Si on fait le minimum syndical, un petit cours comme ça pour pas se prendre la tête, là c'est sûr qu'on va s'embêter ; faut garder sa pratique pour continuer d'exister en tant qu'artiste ou critique, de lire, d'avoir une vie culturelle riche et s'investir à fond dans les cours qu'on fait. C'est ce qui fait que le cours de collège n'est pas qu'un cours de collège. » (EF8 Vincent. A2. p.69. 36-40)

continuité qui doit compenser la discontinuité inhérente à sa situation professionnelle précaire. Il considère que le bénéfice qu'il retire de son investissement lui permet d'éviter de se laisser démobiliser par le changement continu d'établissement.

Des répondants qui connaissent de bonnes conditions de travail ainsi qu'une reconnaissance de la discipline et de la qualité de leur travail par leurs pairs établissent un lien de cause à effet entre leur engagement personnel et leurs bonnes conditions. Ils expliquent leur situation fréquemment en usant de termes comme « combat », « bataille » et autres vocables relevant du domaine de la lutte pour qualifier leurs acquis. Ils estiment qu'ils ont dû gagner leurs conditions et qu'ils les doivent à leur détermination à s'affirmer pour être visibles et crédibles. L'exemple du conseil de classe est mentionné à plusieurs reprises comme l'illustration de la lutte qu'il a fallu mener. C'est notamment l'exemple sur lequel s'appuie Dina pour expliquer comment elle a fait évoluer sa situation en sa faveur. A son arrivée dans l'établissement, le professeur de musique et d'arts plastiques étaient peu sollicités ou toujours en dernier lieu pour donner leur avis. Refusant de jouer le jeu, elle a pris la parole de manière systématique sur les qualités d'un élève ou sur son comportement et estime ainsi avoir fait progresser les représentations sur les arts plastiques tout en défendant les élèves :

« Je pense que les arts plastiques sont perçus autrement, en tout cas avec moi. On parle de leur comportement, j'ai eu des mots avec un prof de math qui me dit : “ Oui mais tu comprends ...” J'ai dit : “ Non mais moi, je te comprends pas, je peux dire que cet élève là, en math, il a des notes catastrophiques, mais ce que je lui donne à faire, c'est pas de la copie, je pose une question, il répond avec des moyens plastiques très recherchés, de l'intelligence. C'est pas seulement du savoir-faire, c'est du savoir-être ”... »
(EF1 Dina. A2. p.7. 39- 44)

Le conseil de classe est souvent montré par ceux qui ont une vision positive de leur contexte comme le lieu où le professeur d'arts plastiques ajuste les représentations de ses collègues en même temps sur plusieurs objets : la discipline, les potentiels des élèves et bien sûr les compétences du professeur lui-même. C'est un lieu où ils disent faire « changer le regard », comme l'énonce Dina, racontant un échange avec un collègue au cours d'un conseil :

« Du coup, il m'a regardée autrement. Si on réagit pas, en tant que prof d'arts plastiques, d'éducation musicale ou d'EPS, en disant qu'on n'est pas là juste pour la galerie...! Je le dis à mes élèves : “ on nous paie pas pour

faire le clown : je crois que ce qu'on vous demande de faire, ce que je vous demande de faire, c'est important aussi pour votre formation ». »
(EF1 Dina. A2. p.7. 45-48)

7. La compatibilité ou l'incompatibilité avec la forme scolaire

Quelles sont les positions par rapport à l'idée d'une incompatibilité entre l'artistique et le scolaire ? L'école est-elle perçue comme un lieu favorable ou se pose-t-elle en contradiction avec la possibilité d'atteindre les objectifs de la discipline ?

Il est moins question, dans les propos des répondants, d'incompatibilité « de nature » entre art et école, telle que nous l'avons précédemment relevée dans les discours porteurs de l'idéologie de la discipline, que des aspects concrets qui entravent la mise en œuvre (le temps accordé à la discipline, l'importance reconnue de ses objectifs, etc.). Mais si l'on suit la logique interprétative de certains des propos, les aspects organisationnels sont justement considérés comme une traduction, parmi d'autres, d'une forme d'incompatibilité entre la forme scolaire et les arts plastiques.

Camille mentionne par exemple la responsabilité de la forme scolaire et du cadre institutionnel dans la reproduction des représentations fausses sur l'art. Elle part du constat qu'elle ne parvient pas à modifier les représentations des autres professeurs sur les arts plastiques. Elle incrimine le « cadre institutionnel », notamment la hiérarchie que l'école établit entre les domaines. L'extrait qui suit montre qu'elle considère que ses collègues de sciences « qui ne supportent pas qu'en art on puisse avoir une démarche qui soit proche de la scientifique » ont été confortés par l'école dans des représentations construites sur des bases erronées. Elle ajoute, à sa critique du contexte scolaire, le constat de sa propre impuissance au sein du système. Tel que le terrain est configuré, son travail n'a pas d'impact sur la reproduction des représentations et des comportements :

« Ces représentations de l'art qu'ils ont, elles sont aussi dues au fait qu'ils sont passés à l'école et là, j'ai aussi à faire un constat en forme d'aveu, en tant qu'enseignante, je n'arrive pas même dans une petite proportion à faire fléchir un peu... et arriver à créer dans l'esprit de ces enfants l'étincelle qu'ils vont se dire un artiste c'est pas quelqu'un qui se lève le matin en se disant : “ Tiens, je vais faire avec du rouge là et du jaune là... et le vendre trois millions », j'ai souvent ça quand même. » (EF6 Camille. A2. p.55. 22-27)

De manière plus offensive, les critiques de Gaëlle portent sur le contexte et la manière dont il génère ce qu'elle vit comme une forme d'impuissance. Sa critique va au-delà des considérations sur la reconnaissance de la discipline et la possibilité d'atteindre les objectifs des arts plastiques. Elle les intègre dans une critique du système. Ce n'est certes pas un discours spécifique aux professeurs d'arts plastiques, mais dans la mesure où les objectifs de développement/épanouissement de l'individu sont compris comme primordiaux, les professeurs d'arts plastiques pointent souvent le décalage entre ce que le contexte permet de faire et ce qu'ils considèrent être leurs missions :

« - Professionnellement, je dois dire que j'ai été prévenue par la prof d'arts plastiques de terminale : " Ne faites pas ce métier, ne devenez pas prof ! " Une collègue et amie, Isabelle, a arrêté, elle ne veut même plus entendre parler. Elle a souffert encore plus que moi, moi je souffre mais je résiste. Parce que c'est le bordel, tu as les cinq cents élèves, tu les vois en perdition, tu te dis, putain, on peut rien !

- *Mais ça, c'est quelle que soit la discipline... ?*

- Nous en plus on a cinq cents élèves, c'est fou quoi ! Et après, on est sur ton dos quand tu dis quelque chose : " Le prof est incompetent parce qu'il a des problèmes... ". Tu gères des gens qui savent pas dessiner, effectivement ils savent pas, sauf quelques uns, mais c'est surtout ils ont jamais pratiqué et ils refusent de commencer, et derrière, chez eux, ça n'a aucune importance (...) on cumule les problèmes matériels, ceux de l'enfant qui a le droit ou pas, parfois on ajoute des problèmes religieux (...) si je pouvais changer quelque chose : les horaires. Davantage de profs, de salles d'arts plastiques, moins d'élèves, plus d'heures par élève. » (EF15 Gaëlle. A2. p. 159. 12-28)

8. Les bénéfices de la non participation au jeu scolaire

En contrepoint des propos qui éclairent ce que l'on peut considérer comme des aspects sombres du métier, les répondants situent aussi ce qu'ils considèrent comme les avantages de leur situation professionnelle. La manière d'exprimer ces avantages montre comment l'identité professionnelle se construit une image positive en affirmant sa distance (sa différence) avec les traits principaux attribués à la forme scolaire. Avec des variations individuelles, les points de vue sur des aspects concrets du métier comme

la prise en compte des programmes, le poids accordé aux évaluations, les modalités d'intervention auprès des élèves témoigne d'une relative extériorité par rapport au jeu scolaire ou d'une participation sélective.

L'absence de « comptes à rendre » aux parents est appréciée comme un des avantages de la discipline, une contrepartie positive de l'attitude indifférente des parents qui ressort de ce que décrit Cécile :

« J'ai des parents qui disent : “ De toute façon il est nul en arts plastiques ” et en plus ils me disent ça avec un petit air de connivence du type : “ Mais c'est pas grave, c'est les arts plastiques donc... En revanche en math il fonctionne bien” ! » (EF21 Cécile. A2. p. 216. 32-35)

Valérie résume son attachement à sa liberté et la crainte de la voir diminuer du fait de l'évolution des pratiques :

« On est très libre, c'est le côté sympa de ce métier, on est très libre de faire absolument ce qu'on veut, je trouve ça chouette. On n'a pas les parents sur le dos, ni la principale... On commence à l'avoir, et les parents, parce qu'il faut noter tous les sujets en ligne maintenant ; ça prend un temps fou, faut tout réécrire parce que moi je ne fais pas les mêmes sujets avec tous les sixième, etc. sinon je m'embête, il faut tout réécrire, ça devient un casse-tête pour tout faire et après on a les parents, en ligne : “ Mais pourquoi il a fait ça ... ? ” et l'écrit engage, et après, les enfants ont leur point de vue... » (EF3 Valérie. A2. p. 21. 14-19)

Quand le professeur se trouve dans établissement dont les parents s'intéressent à ce que font les élèves en arts plastiques et le manifestent en interpellant le professeur sur les contenus ou la manière de les aborder, on pourrait s'attendre à ce que le professeur voie dans ces manifestations le signe d'une reconnaissance de l'importance des arts plastiques. Mais ces interventions ne sont pas nécessairement interprétées comme un signe positif. Elles représentent aussi une ingérence et une perte relative de sa liberté pédagogique dans laquelle l'indifférence laisse d'ordinaire le professeur d'arts plastiques¹²⁴. Camille constate qu'en changeant de type d'établissement (elle est passée

¹²⁴ « La première fois cette année, j'ai des mots de la part des parents dans le carnet. Qui critiquent ma manière de travailler. La gamine n'a pas osé me montrer le carnet mais une collègue a lu un mot qui lui était adressé et en a vu un à mon intention, la maman qui est galeriste ou connaît quelqu'un qui l'est, m'incendie parce qu'on a parlé de la couleur en début d'année, complémentaires, cercle chromatique, etc. pour être sûre qu'ils ont compris,

d'un établissement classé en zone d'éducation prioritaire à un établissement accueillant des élèves des classes moyenne et favorisées) des parents émettent un avis critique. Camille considère l'intervention des parents comme l'indicateur d'une évolution encore marginale, marquée socialement et culturellement. Sur un plan pratique, elle considère que la mise en ligne des contenus de cours via les sites des établissements est susceptible, en occasionnant une transparence plus grande, de modifier progressivement le regard de l'ensemble des parents.

Les réactions des répondants face à l'indifférence ou à l'intérêt des autres pour leur travail mettent en évidence une dimension paradoxale des revendications de reconnaissance. Le coût de l'indifférence ou de la position mineure des arts plastiques est en partie compensé par des bénéfices en termes de liberté d'action. Avoir plus de reconnaissance de la part de l'institution ou des parents peut aussi se solder par une perte.

9. Les points de vue sur les programmes et textes de référence

La manière de considérer les programmes est intéressante du point de vue de la conception de l'autonomie du professeur. Les programmes ne sont pas, dans l'ensemble, considérés comme une contrainte forte. Laure, évoquant les contenus des programmes, dit : « Ça ne me gêne pas... ». Devant notre air un peu amusé, elle poursuit et corrige sur le mode de l'excuse, attentive à notre expression, se reprenant pour expliquer pourquoi les programmes ne sont pas une préoccupation très présente dans la conception des cours :

« Si, si, je m'y attache, en même temps... j'ai l'impression qu'on peut y faire entrer ce qu'on veut. Si on veut on les retourne, j'ai l'impression que c'est un peu... pff, des grands discours pour... en fait on en fait ce qu'on veut au final, non ? » (EF9 Laure. A2. p. 90. 50-53)

Que ce soit en terme de contenus ou d'objectifs, ils sont considérés comme indiquant des orientations, comme un réservoir de propositions dans lesquelles puiser relativement librement, sans que les questions laissées pour compte ne posent problème. Par conséquent, la préoccupation des autres disciplines de traiter tous les points du

apparemment cela ne lui a pas plu, on a parlé de Gauguin pour boucler le cours, parlé d'aplats, donc deux pages du carnet pour m'expliquer que ce n'est pas comme ça qu'on enseigne... [...] On est dans cet établissement dans une situation où les parents sont intrusifs, jusqu'à maintenant les parents se fichaient de ce que je faisais. Là ils s'en fichent moins mais... c'est le genre de remarques qu'on a en français et en maths. » (EF6 Camille. A2. p.52. 19-30)

programme ou de « finir le programme » est considérée comme hors de propos par incompatibilité fondamentale avec la conception des prescriptions. Notons que le rapport des enseignants des autres disciplines n'est peut-être pas aussi rigide que dans les représentations des répondants. En effet, l'étude de Barrère (2002) fait apparaître qu'ils ont à l'égard des programmes un « respect mesuré mais d'application variable ». Mais s'agissant des professeurs d'arts plastiques interrogés, c'est un aspect qui les différencie et qui est considéré comme un avantage par rapport aux autres disciplines.

II. Différence, singularité, liberté : retour sur des éléments de l'imaginaire de la discipline

1. Une discipline différente ?

Une majorité de professeurs posent comme allant de soi le fait que les arts plastiques sont une discipline différente. Ils adoptent pour expliciter ce point de vue les arguments que nous avons évoqués dans la partie du texte consacrée à l'imaginaire disciplinaire : ils font état d'une différence essentielle qui oppose le caractère non-scolaire des arts plastiques au caractère scolaire des autres enseignements. Lorsqu'ils développent leur point de vue et quittent ce niveau général de comparaison, les répondants mêlent des considérations qui enchevêtrent plusieurs registres, au point qu'il n'est pas toujours aisé de distinguer d'entrée de jeu où ils se situent : dans l'espace du cours vu par les élèves, au niveau des principes de la discipline, dans l'idéal ou dans le vécu quotidien du professeur ? Ainsi, dans l'extrait qui suit, Marc, en réponse à notre question sur l'éventualité d'une différence caractérisant les arts plastiques, déclare avec énergie et un peu d'agacement : « C'est un mythe ! ». Mais la suite de ses propos montre que ce qu'il qualifie de mythe n'est pas l'existence d'une différence, dont il ne met pas l'existence en question et qu'il s'emploie ensuite à caractériser. Le mythe, c'est selon lui de conclure que la différence permettrait un vécu différent du cours par les élèves. Il se voit plus réaliste que ses pairs sur ce point qu'il décrit comme étant dans l'illusion s'agissant l'impact de la différence. La suite de l'entretien le montre partagé sur ce que les élèves perçoivent, apprécient ou non de la différence, oscillant entre deux positions. Mais il lui semble relever du bon sens que les arts plastiques présentent pour l'élève les traits caractéristiques d'une discipline scolaire avec ses contraintes. Sa réflexion porte donc non pas sur l'existence d'une différence entre les arts plastiques et

les autres disciplines, mais sur la capacité des élèves à s'en saisir pour en tirer bénéfice, en termes de réussite scolaire ou d'épanouissement personnel. Sa position est, de fait, originale par rapport à l'ensemble des points de vue sur les arts plastiques en tant que discipline et lieu différent, et en comme espace de réussite :

« - Vous diriez que le cours d'arts plastiques c'est un espace différent des autres cours ou pas ?

- C'est un mythe, pour moi c'est un mythe, celui de l'élève en difficulté ailleurs et qui en cours d'arts plastiques trouve un épanouissement qu'il ne trouve pas ailleurs ! Traditionnellement, un élève mauvais partout le sera aussi en arts plastiques. Parce que c'est un cours, il y a un prof, il y a suffisamment de ressemblances pour qu'ils se disent : "Après tout c'est la même chose, on m'emmerde encore à demander de faire des choses que j'ai pas envie de faire", voilà. » (EF14 Marc. A2. p. 147. 36- 43)

Ce qui caractérise son point de vue est aussi qu'il considère davantage la réussite ou l'échec du point de vue des acquisitions cognitives et des savoirs que des attitudes. L'ensemble de son propos le montre dans une posture de « scolarité assumée ». Il la revendique avec force travers différentes anecdotes. Il précise qu'il s'agit, selon lui, d'une posture peu commune en arts plastiques.

En dehors des réponses à nos questions directes (*« Diriez-vous que les arts plastiques sont-ils une discipline différente/comme les autres ? Un espace différent/ de même nature que les autres ? »*), plusieurs des thèmes abordés au cours des entretiens ont conduit les répondants à se prononcer indirectement sur l'éventuelle spécificité des arts plastiques. Ainsi, les échanges portant sur l'intérêt de lire des ouvrages de pédagogie ont apporté des éléments d'analyse intéressants. Interrogés sur leurs sources de réflexion sur leurs pratiques et points de vue pédagogique, les répondants ont expliqué leurs choix de lecture (ou plus souvent l'absence de ces lectures) par des considérations sur la différence. Les pratiques en arts plastiques ne peuvent, selon eux, se retrouver dans les réflexions développées dans le cadre d'autres domaines du fait d'une trop grande différence. Les débats, réflexions internes et conseils pédagogiques ne les concernent pas, c'est ce que constatent Camille et Cécile, confortées dans leur conviction d'une différence. Dina va plus loin puisqu'elle considère que les contenus des ouvrages de pédagogie peuvent être non seulement sans rapport, mais en contradiction avec les prescriptions en arts plastiques :

« Sur les relations prof élèves, sur la gestion de la classe dans toutes les disciplines, et je me suis rendue compte que toutes les préconisations ne s'appliquaient pas voire étaient contraires à ce qu'on nous demande de faire en arts plastiques. » (EF6 Camille. A2. p. 57. 23-27)

« Ben justement, je ne sais pas trop comment travaillent les collègues, mais par exemple quand dans un livre comme celui de Meirieu qui parle de mise en projet de l'élève, très lié à ce qu'on peut faire en arts plastiques, je pense pas qu'il s'adresse au professeur d'arts plastiques... après j'ai pas été voir comment font les collègues... » (EF21 Cécile. A2. p. 220. 21-24)

Que les professeurs ne lisent que peu la littérature pédagogique n'est par contre pas une marque de spécificité des arts plastiques. Si on se réfère aux réponses des professeurs, toutes disciplines confondues, c'est même un trait commun. Barrère (2002) montre que la littérature pédagogique est largement méconnue et même jugée négativement par les professeurs. Selon elle, cette attitude est une des conséquences du deuil de la discipline de référence opéré par les professeurs. Confrontés aux situations réelles, ils identifient la préparation des cours et la réflexion sur les situations davantage à une forme de bricolage, au sens positif du terme. Ils prennent leurs distances à l'égard des discours théoriques sur les pratiques, cette distance allant pour certains jusqu'à la méfiance ou l'allergie. S'agissant des professeurs d'arts plastiques, la question du deuil de la discipline ne semble pas se poser dans les mêmes termes, nous y revenons plus loin au moment de traiter de leur attachement au domaine et du lien qu'ils instaurent entre ce domaine et leur pratique professionnelle. On peut retenir qu'une composante de leur attitude à l'égard de la littérature pédagogique est la croyance en une différence de positionnement. Les partis-pris didactiques de la discipline vont dans leur sens, du fait de l'absence de référence à une ou des théories pédagogiques. Ce qui apparaît, c'est la logique artistique et l'identité entre démarche artistique et démarche de l'élève, entre attitudes artistiques et attitudes des élèves.

Notre hypothèse, à partir de ce constat, est que l'absence de participation à une réflexion pédagogique commune, le manque de confrontation et de mise en perspective de ses conceptions et pratiques et la conviction d'une différence se nourrissent mutuellement. Les répondants lisent également très peu les ouvrages qui portent sur les arts plastiques. Mais on peut considérer que de les lire ne les amènerait sans doute pas davantage à une mise en question de la différence. Les ouvrages sont non seulement peu

nombreux, mais ils sont aussi porteurs de la même croyance. Ainsi, un seul ouvrage est cité par les quelques professeurs qui l'ont lu, en général, dans la perspective des concours. C'est l'ouvrage de didactique de Gaillot, lui-même très affirmatif sur la nature prétendument différente des arts plastiques.

Les répondants mentionnent la pratique, les manières d'enseigner et le « regard » du professeur sur l'élève comme justifications de différence. Nous retrouvons l'idée d'un lieu où l'élève apprend autrement :

« Non, je pense que c'est un cours très particulier.

- *Vous êtes la seule à travailler comme cela ?*

- Pas en arts plastiques, mais dans les autres matières je pense pas qu'on peut pas tellement... A part, si, en SPC¹²⁵, l'autonomie on peut la travailler, quand il y a des expériences, par exemple, et il y a très peu de matières où il y a un caractère expérimental... De toute façon, en France, l'enseignement est beaucoup trop traditionnaliste, on oublie l'intelligence du corps, l'intelligence des sensations... Or, ne travailler qu'avec sa tête, c'est pas travailler, c'est reconnu par n'importe qui, enfin ! Et donc je trouve que l'enseignement, dans l'ensemble ne peut pas fonctionner, parce qu'on est encore là dedans, c'est à dire : le prof, en histoire- géo, il fait sa leçon, ils écrivent les trucs, on recopie, et ils puis apprennent. »

(EF24 Virginie. A2. p. 247. 17-2)

Nous avons envisagé précédemment comment la pratique sert d'argument pour justifier une position spécifique lorsqu'il s'agit du rapport aux œuvres d'art. Nous élargissons à présent l'examen des propos aux autres fonctions assignées à la pratique. Il s'agit d'examiner les positionnements des répondants par rapport à la conception de la pratique telle que les textes la dessinent.

Nous sommes, disent les professeurs, la seule discipline qui mette les élèves en situation de produire et surtout d'apprendre à travers la production, de « faire avec ses mains, réaliser un objet ». Plusieurs répondants développent explicitement et longuement, à l'instar de Marc¹²⁶, le fait que l'enseignement est de leur point de vue trop intellectuel et trop détaché du réel.

¹²⁵ Sciences Physiques et Chimie

¹²⁶ « Le programme de troisième est tellement intellectuel : *L'implication du corps dans l'œuvre...* On va travailler sur des notions comme l'*in situ*, le détournement de l'espace pour en faire quelque chose d'autre, le monument... On va être dans la réflexion sur les choses, alors que les élèves de troisième, ce qu'ils ont envie de savoir-faire, avant de quitter le collège, c'est

Amenés à préciser la place de la pratique dans les disciplines, certains répondants relativisent, soulignent que les sciences et la technologie peuvent également mettre les élèves en situation soit de production, soit d'expérimentation ; les arts plastiques ne sont donc pas un cas isolé si l'on ne considère comme spécificité que l'existence d'un apprentissage par le « faire ».

Plusieurs répondants poussent plus loin la réflexion sur ce point et énoncent ce qui différencie la pratique en arts plastiques et celle des autres disciplines. Selon eux, en arts plastiques la production est d'une autre nature, systématique et centrale.

La fonction dans les apprentissages, les finalités de la pratique sont considérées comme spécifiques. Les exemples évoqués sont pris en sciences, en technologie, pour avancer les différences considérées comme essentielles et qui toutes ont trait à l'inexistence, en arts plastiques, d'une réponse déterminée. Tandis que la pratique en sciences va répondre à un objectif de mise à l'épreuve ou de vérification d'une hypothèse, qu'en technologie, l'élève fabrique un objet dont la forme est connue d'avance et dont les étapes de fabrication sont décrites et planifiées. Les réalisations en arts plastiques, par opposition, sont décrites comme l'engagement dans une aventure et une recherche. Dans l'ensemble, la mise en opposition des arts plastiques aux autres disciplines se fait sur une image assez caricaturale des pratiques des autres disciplines¹²⁷. Marc décrit les matières scientifiques comme :

« Les matières dans lesquelles on applique des recettes : la matière typique c'est les maths, le prof donne la recette, on fait, on obtient le même résultat que le prof, on a réussi et on passe à la suite »

(EF14 Marc. A2. p. 148. 50-53)

Voyant notre expression sans doute un peu dubitative, il tempère son discours, précisant :

« Il y a des profs qui font réfléchir à la création de la recette, ce qui est bien, mais très peu ; et au bout d'un moment, $1 + 1$ ça fait toujours 2, rien à faire. » (EF14 Marc, p 148. 50-55)

plutôt savoir peindre, savoir dessiner pour épater les copains... Je ne vois pas ce que ça a de choquant de bien savoir dessiner pour épater les copains, c'est ce qui me plaisait en tout cas, quand au collège je faisais un dessin et que je dessinais mieux que les autres, c'était toujours très gratifiant, dans la classe j'étais celui qui dessine bien, du coup ça faisait plaisir. (EF14 Marc. A2. p. 144. 24-31)

¹²⁷ La construction de représentations caricaturales est un mécanisme classique procurant des bénéfices au soi et au « soi collectif ». Dénier des qualités ou attribuer certaines caractéristiques donne légitimité à sa propre position.

Ce discours qui oppose les arts plastiques aux autres disciplines tend à se nuancer quand le professeur a fait une expérience positive de travail en équipe, qu'il a par exemple pu conduire un projet pluridisciplinaire et vu concrètement en quoi consistent les pratiques de ses collègues de français ou d'histoire. Il a pu constater l'existence de modalités de cours sollicitant la pratique de l'élève, la créativité ou l'expression et observer que, de plus, elles peuvent être parfois assez peu distinctes des conceptions en vigueur en arts plastiques. Ainsi Dina revient sur ses propos après s'être entendue énoncer un jugement d'ordre général sur les professeurs des autres disciplines. Son expérience de travail avec un professeur de lettres l'amène à relativiser, preuve, s'il en fallait une, de la part que prennent le contexte et l'expérience locale dans la construction des points de vue et la transformation des représentations. Plusieurs répondants font, comme elle, la différence entre le jugement qui leur est venu spontanément et la réalité vécue. Amenés par le jeu de l'entretien à développer leur point de vue, c'est comme s'ils prenaient conscience, au moment de son énonciation, de l'écart entre leur position personnelle et le discours convenu.

Notons que, dans ces cas où le propos d'un répondant oscille entre l'appréciation d'une différence au plan général (« nous sommes les seuls, nous sommes différents ») et un point de vue moins tranché (« dans les autres disciplines aussi, parfois... »), cela ne remet cependant pas nécessairement en question de manière fondamentale la conviction d'une singularité essentielle, inscrite au cœur même des arts plastiques, qui réapparaît ensuite à d'autres moments de l'entretien.

Nous avons remarqué que ces professeurs, dont le répondant a pu constater qu'il avait des pratiques proches des siennes, ne sont pas tenus pour représentatifs¹²⁸. Leurs pratiques d'enseignement et leurs conceptions sont interprétées comme le fait d'individus qui ont également un statut d'exception au sein de leur champ disciplinaire. Ils se démarquent des pratiques ordinaires et majoritaires dans leur champ disciplinaire. Pour résumer, quand dans un cours de français ou de math, les pratiques d'un professeur donnent une place centrale à la production de l'élève, que cette production nécessite de la réflexion, de la créativité et permet l'expression personnelle ou développe l'autonomie, l'interprétation qui en est donnée par le répondant fait de ce professeur un

¹²⁸ Il s'agit là encore d'un mécanisme classique, pointé notamment dans le cas des opinions racistes. Le fait de connaître une personne contredisant le stéréotype ne remet pas fondamentalement en cause ce dernier.

original, dont les pratiques doivent moins à sa discipline d'enseignement, à ses contenus et méthodes, qu'à la personnalité singulière du professeur. La manière dont Marc décrit les pratiques d'un professeur de mathématiques souligne sa proximité avec ce qu'il considère comme une caractéristique fondamentale des arts plastiques, sans aller jusqu'à considérer que cela pourrait être typique de méthodes en vigueur en mathématiques :

« J'ai une collègue de math qui travaille un peu à la manière des arts plastiques, elle les met en groupe, donne un problème, et les fait chercher, ils trouvent des solutions, bidouillent, ne trouvent pas forcément la solution mais c'est tout l'intérêt, la réflexion. » (EF14 Marc. A2. p. 148-149. 55-1)

Une autre donnée est indépendante des considérations sur la personnalité des acteurs. Les professeurs considèrent que, dans une autre discipline, les activités de production de l'élève peuvent assumer occasionnellement un rôle proche de celui qu'elles tiennent en arts plastiques, mais restent périphériques et ne constituent jamais qu'une faible part du temps d'apprentissage par rapport aux modalités de cours « traditionnelles ». Tandis que la pratique en arts plastiques est considérée comme centrale, et que les dimensions de créativité, de développement de l'autonomie et expression personnelle qui lui sont liées sont intrinsèques et consubstantielles.

Avant de poursuivre avec les autres raisons évoquées de la différence, notons un point sur lequel nous reviendrons ultérieurement : parmi les sujets développés lors des entretiens, celui de la pratique a le plus souvent conduit les professeurs à évoquer leur parcours et à établir explicitement un lien entre leur biographie et leurs conceptions des arts plastiques. L'évidence, pour eux, du caractère essentiel de la pratique artistique pour les élèves est souvent liée dans les propos au rôle central qu'ils attribuent à la pratique artistique dans leur parcours et leur identité.

2. La non - scolarité de la discipline

Nous évoquons à partir des propos de Marc, comment, pour lui, la singularité consiste paradoxalement à assumer la dimension scolaire de la discipline et de sa manière de l'enseigner. Il s'agace par conséquent de la remarque d'une conseillère pédagogique qui lui reproche ses méthodes d'enseignement qu'elle considère comme étant, justement, trop scolaires.

« On m'a dit texto, la conseillère d'arts plastiques : " Les arts plastiques c'est du non scolaire dans le scolaire. Vous, vous faites trop scolaire." Je lui ai dit : " En même temps, on est à l'école, que je fasse du scolaire, ça me choque pas outre mesure. " D'ailleurs les élèves sont très contents que les arts plastiques ressemblent, un peu, aux autres matières... enfin, un peu plus, parce que la perception qu'ils ont, surtout ceux qui viennent des autres établissements, quand je dis : " Il y a un cahier, on prend des notes ", ils disent : " Ah bon ? On va travailler ? " (*rire*) »
(EF14 Marc. A2. p.145 20-26)

En soulignant la satisfaction, mais aussi l'étonnement des élèves d'avoir à « travailler » en arts plastiques, il fait apparaître qu'il se considère comme hors norme et que ce qu'il leur propose vient contredire leur expérience ordinaire du cours d'arts plastiques quand ils ont suivi le cours d'un autre professeur. Si nous revenons aux propos des élèves tels que Marc les restitue, il n'est pas certain que ce soit la perspective d'avoir à travailler en arts plastiques qui soit considérée par eux comme positive ; on les voit rassurés par le sérieux conféré aux arts plastiques par l'usage d'outils et de méthodes identiques à ceux des autres disciplines scolaires (prendre des notes, devoir mémoriser, avoir un cahier, etc.). Cela n'implique pas qu'ils n'aient pas des attentes d'espace récréatif et éventuellement des représentations qui ne rencontreront pas les choix de contenus du professeur. Les réflexions que Marc met dans la bouche des élèves résument par contre assez bien des positions ambivalentes que nous avons notées également dans les propos de plusieurs professeurs, une hésitation entre l'appréciation tantôt positive, tantôt négative du caractère scolaire et des apprentissages.

Des répondants mentionnent les conséquences concrètes de la conception du cours comme un espace différent. Ils lient la dimension « scolaire » et des observations sur la motivation des élèves. Considérant que les élèves s'attendent à trouver un sas de décompression ou un espace hors des règles du jeu scolaire ordinaire, ils déterminent la part de contraintes « scolaires » qu'ils peuvent intégrer dans les cours sans décevoir ces attentes tout en composant avec leurs propres conceptions du cours. L'exercice n'est pas toujours des plus simples ni des plus agréables, comme le décrit Jean-Marie. La nécessité de veiller à intéresser les élèves est interdépendante, selon lui, du vécu des élèves dans les autres disciplines. Sa marge de manœuvre est contrainte par l'expérience

scolaire de ses élèves. Il souligne lui aussi la différence qui oppose les arts plastiques aux autres espaces :

« < *en arts plastiques* > C'est pas...: " Recopiez ce qui est au tableau, etc. ". < *il y a dans les autres disciplines* > des profs qui sont hyper sévères, donc pas le droit de bouger... quand les élèves arrivent dans ta classe, c'est pénible, ça ! Tu as une sorte de " Pfouhh !" et toi t'es obligé de subir ce genre de choses, ils se lâchent, c'est pour ça qu'il faut arriver à doser entre se relâcher et pas le bordel. En fait, faut leur donner des trucs qui les intéressent... » (EF13 Jean-Marie. A2. p. 134. 30-34)

Les différents usages dans les propos du qualificatif de « scolaire » que nous avons relevés dans les propos, éclairent quelques unes des tensions qui mettent les professeurs en situation de délibérer entre différents points de vue et convictions. S'agissant de la discipline, Dina introduit une catégorie supplémentaire dans les rapports possibles entre la discipline à la dimension scolaire. Pour elle, les arts plastiques sont « au-delà du scolaire » : d'une opposition simple entre scolaire et non scolaire, elle place les arts plastiques en surplomb. Elle intègre bien toutes les caractéristiques d'une discipline ordinaire mais apporte une plus value qui va faire la différence. Ce qui élargit les limites au-delà de la discipline scolaire est, selon elle, qu'elle offre un espace où l'élève peut « se révéler un peu ».

« Dans les autres cours, il n'y a pas cet espace de parole qui n'est pas simplement... je dirais, scolaire. » (EF1 Dina. A2. p.5. 12)

Nous déduisons que pour elle, les arts plastiques viennent compenser le fait que le scolaire tel qu'elle le conçoit ne permet pas cette révélation, étant trop fermé sur les attentes de réponses justes et prédéterminées. Ce qu'elle souligne également est la place accordée à la parole, considérée comme plus libre et plus personnelle dans le contexte des arts plastiques.

Le scolaire est assimilé à l'exercice, au travail. Or en arts plastiques, une dimension scolaire plus prononcée se matérialise par l'adoption de méthodes et d'outils par définition « scolaires » comme le cahier, ou par des pratiques localisées du côté du scolaire comme s'exercer, corriger, faire mémoriser voire, dans certains cas, faire apprendre. Une fois encore, les réflexions suscitées par l'histoire des arts offrent une entrée intéressante. Pour certains des répondants, l'histoire des arts a pour conséquence

de faire avancer les arts plastiques d'un pas de plus vers le scolaire. C'est un pas dont les professeurs reconnaissent les bénéfices potentiels, tout en appréhendant d'éventuelles pertes d'identité de la discipline. L'équilibre est difficile à trouver.

3. Scolarité et idéal de singularité

L'idéal de singularité imprègne les attentes à l'égard des élèves, c'est ce qui apparaît lorsqu'on s'intéresse aux significations du qualificatif « scolaire » lorsqu'il est appliqué aux élèves. Rappelons que la singularité, la prise de risque, l'autonomie, la créativité appartiennent tous aux grandeurs de la cité inspirée.

« L'élève scolaire » est une catégorie que tous les professeurs utilisent, pas uniquement en arts plastiques, pour qualifier l'élève trop peu autonome dans son comportement. Dans les propos des répondants, derrière le portrait ordinaire de l'élève scolaire, apparaît la critique du système scolaire depuis les valeurs de la cité de inspirée. Ils pointent son incapacité à considérer les individus en embrassant l'ensemble et la diversité de leurs dispositions, avec pour conséquence de brider ou réduire leurs potentiels. L'élève scolaire est considéré comme le résultat d'un formatage qui se traduit par une perte de capacités expressives et créatives « naturelles », que les arts plastiques vont, à l'inverse, tenter de restaurer. Le mécanisme scolaire de l'apprentissage de la conformité est ainsi décrit par Odile :

« La plupart du temps, dans le système éducatif, on leur pose une question, on leur donne la réponse et il faut qu'ils la restituent. »

(EF11 Odile. A2. p.115 7-8)

Les remarques concernant l'élève scolaire se développent principalement sur trois registres : les caractéristiques psychologiques de l'élève, ses manières d'apprendre, ses caractéristiques/conditions sociales. Les répondants, expliquant ce qui motive les attitudes, avancent des raisons qui relèvent dans des proportions variables de la psychologie des dispositions des élèves et des conditions socio-culturelles. On peut dégager deux types de portraits d'élèves considérés comme scolaires : l'élève « scolaire malgré lui » et l'élève qui développe des stratégies scolaires conscientes.

Les interprétations à dominante psychologique décrivent un élève dont la crainte de mal faire ou de se tromper affecte les capacités de réponse dans les situations, au point qu'il va parfois préférer ne rien faire pour ne pas prendre de risques. Il est décrit comme mû par un besoin de connaître les règles pour agir. Il a pris des habitudes

scolaires dont Odile dresse une liste (EF11 Odile. A2. p. 112) dans laquelle elle indique qu'il va « tout apprendre pour pouvoir répondre » et qu'il est « en quête de valorisation par la restitution ». Ce qui est problématique, c'est son désir de conformité, de réponse aux attentes d'autrui. L'appréciation d'Odile de cette attitude illustre la dévaluation, à partir des valeurs de la cité inspirée, des grandeurs de la cité de l'opinion. Comme la prise de risques est le point faible de l'élève scolaire (il ne « s'autorise pas » dit Odile) et qu'il s'agit de l'une des attentes centrale du cours d'arts plastiques, il se trouvera naturellement en difficulté. De son point de vue centré sur la psychologie de l'élève, Odile envisage des stratégies et des objectifs qui se focalisent sur le comportement et les attitudes.

D'autres descriptions de l'élève scolaire, accordent plus d'attention aux responsabilités de l'environnement. C'est le cas de Camille qui incrimine les attitudes générées par contexte familial et leur renforcement par l'institution scolaire. Les élèves qui lui posent problème actuellement sont issus de la banlieue pavillonnaire et :

« Les parents sont propriétaires, les deux parents travaillent, c'est petit bourgeois, quoi, mais sans la valise culturelle du bourgeois non plus, à laquelle on pourrait s'attendre. Mais du coup, des enfants qui ont très peur de l'autorité de l'adulte, disons, on a déjà des enfants qui *a priori* sont relativement calmes et en plus, on leur serre la vis. »

(EF6 Camille. A2. p. 47 26-30)

L'élève « scolaire par stratégie » a un comportement interprété comme relevant d'un jeu conscient avec les règles scolaires. Son besoin de connaître les règles du jeu pour s'y adapter est décrit comme une manière comptable d'envisager son engagement. Cherchant la gratification, il mesure son travail scolaire à l'aune de son utilité et n'entre dans le jeu que s'il est en mesure d'identifier le bénéfice qu'il pourra retirer de ses efforts. Si ce bénéfice est perçu par lui comme trop mince, il s'abstiendra de s'engager dans le travail ou ne le fera qu'à minima. Ces élèves ne sont donc pas nécessairement en difficulté scolaire en termes de résultats dans les différentes matières. Ils peuvent, par contre, être à l'origine de situations difficiles pour le professeur. L'élève « comptable » ne s'implique pas en raison du peu d'importance des notes en arts plastiques qui ne le pénalisent pas, ou peu, pas davantage que les remarques du professeur. Ce qui fait dire à Marc :

« Cette idée que le prof d'arts plastiques n'aurait pas les mêmes problèmes relationnels, non seulement c'est un mythe, mais c'est assez souvent l'inverse, j'ai plutôt des problèmes relationnels avec les élèves scolaires. [...] Parce qu'ils sont très scolaires dans les matières dont on leur a dit que c'était important. Les élèves très bons en maths, en français, on leur a dit : " C'est les matières centrales, après tu feras 'S' et tu seras médecin". »
(EF14 Marc. A2. p. 148. 5-13)

On note que le jugement porté sur les attitudes des élèves et des adultes tient une fois de plus du conflit entre les grandeurs de la cité industrielle (l'utilité et l'importance de la performance) et les grandeurs de la cité inspirée.

Dans leurs variantes, les élèves « scolaires » sont considérés comme en difficulté, ou comme ne pouvant tirer profit du cours. Face à l'imprévisibilité des situations et de leur opacité, en l'absence d'un savoir ou de connaissances bien identifiées et de leçons à mémoriser et restituer « soit à l'identique soit en enrichissant les savoirs » (EF11, Odile, p.112. 8-9), ils vont demander ce qu'il faut faire, comment faire, qu'est ce qui est attendu en réalité, quel sens ont pour eux les activités qu'on leur propose, etc. Si le professeur répond à leur demande, pourront-ils se satisfaire de la réponse ? Faut-il courir le risque de s'engager trop loin dans le jeu des questions/réponses ?

Odile, sans aucun doute le professeur le plus positif et optimiste de tous, reconnaît que ses pratiques de cours mettent ces élèves en difficulté mais considère simultanément que c'est pour eux salubre et libérateur. Forte de ses convictions et de ses valeurs, elle se félicite de disposer des outils pédagogiques pour rassurer les inquiets, valoriser en réponse aux attentes, amener les élèves les plus incertains à prendre des risques et à s'affirmer.

« Ceux là, quand ils arrivent avec ma pratique de l'enseignement, qui est une pratique telle qu'on m'a demandé de le faire - je n'ai rien inventé, je ne fais qu'enseigner ce pour quoi je suis payée - c'est des élèves qui ont du mal avec la situation - problème, qui ont du mal à s'autoriser des choses. »
(EF11 Odile. A2. p.112. 10-13)

Comme nous l'avons expliqué précédemment, l'envie de répondre aux attentes et les efforts déployés par l'élève scolaire pour produire une « bonne » réponse sont

considérés comme résultant de la double influence de l'environnement (familial et social) et de l'institution scolaire ; les avis des répondants se distribuent entre les optimistes, qui considèrent que leur enseignement a le pouvoir de sortir progressivement ces élèves de leur « conditionnement », et les pessimistes qui font le constat du peu d'effets de leur travail sur ce point, ou encore relèvent les contradictions dans lesquelles ils sont pris :

« J'aurais tendance à dire que j'attends d'eux... quelque chose d'assez contradictoire par rapport à ce qu'on attend d'eux dans le reste des disciplines. C'est que j'attends d'eux de ne pas se conformer à une demande qui serait... enfin, il faudrait qu'ils arrivent à se rendre compte que la réponse qu'ils vont me donner, c'est la leur et pas la réponse que j'attends, parce que la réponse que j'attends elle n'est pas... elle n'existe pas en tant que telle... » (EF6 Camille. A2. p. 47. 14-18)

L'attente exprimée par certains, d'un détournement des situations proposées, d'un contournement de la consigne qui va les surprendre et prouver que les élèves ont saisi l'opportunité d'agir librement, est en même temps soumise à condition. La liberté est relative, comme le souligne Cécile :

« Mais ça c'est quand même un problème que j'ai, souvent. D'élèves qui sont... d'élèves qui sont dans l'effectuation d'un travail qui leur fait plaisir, avec... voilà, qui est joli, machin, mais qui vraiment se posent pas la question. Faut vraiment ramer pour leur répéter que attention, y a une contrainte, attention, faut vraiment se poser telle question, ils font... » (EF 21 Cécile p.221. 15-18)

4. Le regard différent du professeur

Pour caractériser ce qui est spécifique dans la relation avec les élèves, les répondants évoquent le « regard » qu'ils portent sur les élèves. Selon Camille :

« C'est quelque chose que beaucoup de profs d'arts plastiques peuvent dire, on a un regard qui n'est pas du tout le même que celui des autres enseignants, à bien des égards, j'ai des élèves pour lesquels je décèle des qualités d'autonomie, mais pas seulement, par exemple qui ne se laissent pas abattre quand ça ne marche pas, qui vont continuer. » (EF6 Camille. A2. p.51. 49-52)

Le fait d'exercer dans des conditions difficiles, d'avoir un grand nombre d'élèves et une seule heure par semaine ne semble pas entrer en contradiction avec l'idée d'une meilleure connaissance des élèves.

Deux raisons sont avancées pour expliquer cette différence de regard. La première relève du champ de référence et de l'engagement dans une activité de type artistique. La seconde raison tient à la conception du rôle du professeur et des interactions dans les situations d'enseignement ainsi qu'à sa capacité à prendre en compte ce que l'élève laisse entrevoir.

Revenons sur l'artistique, décrit comme un révélateur des potentiels et des capacités. A l'instar de Camille, les répondants mentionnent fréquemment l'accès à des facettes des élèves au motif que l'activité les engagerait plus pleinement et différemment que dans les activités « ordinaires ». Du fait de cet engagement, l'élève est censé se montrer davantage : exprimer des goûts personnels, engager son identité, adopter des attitudes (prendre des décisions, réagir à l'incertitude, prendre des risques) qui révèlent des potentiels et des capacités supposées ignorées par les autres champs disciplinaires. Ces convictions sont construites sur la foi dans le potentiel de la pratique artistique et des situations de cours. L'opposition ainsi décrite entre les arts plastiques et les autres disciplines surprendrait sans doute bien des professeurs de lettres, de sciences ou d'EPS, domaines dans lesquels la prise de risque, l'expression personnelle, la prise de décision et la construction d'une posture critique sont également des objectifs explicites des activités et des manières d'apprendre.

Leur propre attitude à l'égard des élèves en activité, l'observation, les échanges qu'ils disent pouvoir entretenir avec eux, individuellement ou en groupe, sont également considérés comme spécifiques. Le deuxième argument en faveur d'un regard différent repose en effet sur la conception de la situation en arts plastiques et les modalités d'intervention du professeur qui, ensemble, feraient en sorte d'instaurer une relation différente entre adulte et élèves. Amenés à préciser, les répondants énumèrent des aspects concrets comme la manière d'occuper l'espace de la classe, de se déplacer constamment, de se trouver au milieu des élèves et non en position frontale, etc. Pour illustrer la distance qui caractérise leurs pratiques de celles des autres professeurs, Dina mentionne en souriant l'étonnement d'un collègue de français avec lequel elle a conduit un projet. En travaillant ensemble, ils se sont rendus compte qu'ils abordaient avec les

élèves des notions identiques, mais que leur différence résidait dans le mode d'accompagnement de l'activité des élèves :

« Lui a été surpris, par le fait que je passe voir les élèves, que je discute avec eux, pour voir où ils en sont, pour un élève qui est comme ça un peu inhibé, que je désinhibe pour qu'il commence à travailler et trouve des solutions... et ça, ça l'avait beaucoup intéressé dans la mesure où lui était derrière son bureau, et il m'a dit qu'il allait essayer et que c'était intéressant parce que c'était beaucoup plus dans l'action... »

(EF1 Dina, A2. p. 4. 1-5)

Plusieurs professeurs qui mettent en avant le fait qu'ils bougent constamment insistent comme elle sur l'importance de leur proximité physique dans la qualité de leur interaction avec la classe :

« On met en action les élèves, ils se construisent leurs savoirs en même temps qu'ils font, qu'ils pratiquent, construisent, dessinent et donc... moi, je suis là en accompagnement et c'est ça qui est intéressant, c'est vivant, je ne suis pas derrière mon bureau, je ne suis pas là à donner des leçons, je les mets au travail tout de suite et en recherche tout de suite... »

(EF5 Théo. A2. p.3 42-45)

« Et vous, vous avez l'impression de travailler différemment d'eux ? »

- Ah oui, oui ! Par exemple, moi je me promène beaucoup et parfois je suis même dedans, je me dis que je devrais faire attention, parce que je sais que quand j'ai préparé le Capes, j'avais une remarque de ma conseillère pédago qui disait qu'il fallait que je reste en bordure, pendant qu'ils travaillent. »

(EF23 Danièle. A2. p.239 29-33)

Leurs remarques rejoignent les conclusions d'Espinassy (2003, 2006) qui souligne que l'importance que les professeurs d'arts plastiques accordent à leur immersion dans la classe et leur mouvement fait partie des éléments qui constituent le genre professionnel.

Pour caractériser leur « regard » deux répondants évoquent l'art-thérapie. La première, Marielle, a décidé de suivre une formation d'art thérapeute à l'issue de sa formation d'arts plastiques pour acquérir des compétences qui lui semblaient indispensables pour

enseigner. Les contenus et compétences ainsi gagnés lui permettent de voir et de réagir de manière appropriée. Le second, Marc, établit un lien plus flou avec l'art-thérapie. Il l'évoque non pas en raison d'un recours à des connaissances ou de pratiques relevant de ces pratiques. Il explique ainsi qu'il considère s'aventurer au-delà de ce qui est attendu en arts plastiques et dans le cadre scolaire. Il dit : « C'est de l'art-thérapie, d'accord, mais... »)

Marc s'interroge constamment sur les caractéristiques scolaires ou non scolaires de ses pratiques. Il revendique avec force, et en invoquant le bon sens, un statut et des méthodes qui ne le différencient pas des autres champs, tout en insistant sur son attitude critique et sa liberté de parole au sein de l'institution et envers ses pairs. S'agissant du regard sur les élèves, il précise :

« Oui c'est vrai que je les connais mieux.

- Malgré le fait que vous n'ayez qu'une heure ?

- Oui, parce que je vois des choses dans leur travail... c'est de l'art thérapie, d'accord, mais par exemple, quand je travaille sur l'autoportrait, je vois des choses, la gamine qui se dessine tout petit et les autres grands, etc. Je connais leurs goûts, aussi. Je sais des choses sur eux et je peux m'en servir et leur dire : "Toi qui aimes bien ceci, regarde ça..." Mais d'autres profs peuvent le faire, en français, en musique, il y a des élèves très intéressés. »

(EF14 Marc. A2. p. 147-148. 50-7)

Il fait partie des répondants pour lesquels l'art est une passion à titre personnel et un besoin qu'il tient pour essentiel pour tout individu, au regard de son expérience personnelle. La pratique et la culture artistiques ont joué un rôle déterminant pour lui et ses convictions nourrissent à présent son intérêt pour le métier. Elles suscitent aussi son agacement lorsqu'il considère ce qu'il aimerait faire et s'en voit empêché.

5. La part de l'art

A l'instar de Marc, tous les répondants ont évoqué le rôle que l'art a joué dans leur parcours biographique. Leurs propos mettent en évidence l'importance qu'ils attribuent à l'art dans leur vie, et nous ont permis de dégager quelques traits saillants sur lesquels se fondent leurs convictions des fonctions de l'art pour l'individu.

Les récits biographiques présentent des caractéristiques identiques à celles que Moulin (1992) identifie dans les récits que les artistes font de leur biographie et qu'elle considère comme faisant partie de la doxa du champ de l'art. Le « don » ou une de ses variantes, favorisé par une ou plusieurs caractéristiques de l'environnement qui permettent son expression ou sa reconnaissance ; des données qui ont à voir avec une destinée dans laquelle l'art est inscrit dès le départ :

« Dans les récits d'artistes d'aujourd'hui, on retrouve les constantes thématiques des biographies qui alimentent la mythologie des artistes : l'évidence du don et la précocité de la vocation ; l'intervention du hasard et la rencontre imprévisible avec l'intercesseur ; la marginalité de l'artiste qui refuse de se soumettre aux normes admises » (Moulin, 1992, p.300)

5.1. Art et choix du métier

Parmi les raisons qui ont conduit au choix du métier, les professeurs d'arts plastiques mettent en avant leur attachement à l'art et à sa pratique¹²⁹, avant les autres motifs de s'engager dans l'enseignement. En cela ils rejoignent les professeurs du secondaire qui manifestent, comme le souligne Périer :

« Une très forte identification à leur discipline et la venue à l'enseignement apparaît alors comme le seul moyen de prolonger ou de faire aboutir cet investissement à la fois personnel et intellectuel. Ils choisissent le métier en même temps qu'il s'impose à eux et c'est notamment la valeur accordée à la discipline qui justifie le projet professionnel et lui donne sens. » (Périer, 2004, p.82)

Nous avons adopté, pour distinguer les motivations du choix du métier, les distinctions énoncées par J.L Berger et Y. d'Ascoli (2011) dans une synthèse des études traitant de ce sujet. Ils reprennent la distinction désormais classique des travaux sur la motivation, qui distingue trois types de motivations : intrinsèques, extrinsèques, altruistes. Les motivations intrinsèques désignent les motivations liées à l'intérêt pour le

¹²⁹ « Tout ce que j'ai fait pour être prof d'arts plastiques, au départ, c'est parti d'admiration, d'une grande attirance pour les images. Ce champ existe, il vit en nous. Bien sûr qu'il est très lié à la pratique, moi j'y tiens beaucoup, j'ai fait l'école du Louvre, je tiens beaucoup à montrer des choses aux élèves, c'est clair. » (EF8 Christine. A2. p.75. 26-29)

domaine d'enseignement. Les motivations altruistes s'inscrivent dans la perspective d'un bénéfice pour la société. Quant aux motivations extrinsèques, elles regroupent les motivations économiques, celles qui relèvent de la sécurité de l'emploi, de la gestion du temps. Si les raisons avancées par les répondants mêlent les motivations intrinsèques et extrinsèques de manière variable, les motivations altruistes sont par contre peu évoquées comme premières.

Le choix entre enseignement et carrière d'artiste situe l'enseignement comme l'alternative réaliste à une carrière d'artiste dont on connaît la précarité. Les obstacles matériels objectifs et ceux intériorisés du choix du métier artistique sont mis en balance avec les bénéfices matériels et subjectifs du choix de l'enseignement. La sécurité de l'emploi et la garantie de revenus sont évoquées d'autant plus volontiers que les chances de vivre de son art sont minces. Il est passé dans les conceptions communes que la reconnaissance immédiate n'est pas une garantie de la qualité d'un artiste¹³⁰, l'image de l'artiste « raté » qui aurait trouvé refuge dans l'enseignement n'est apparue dans aucun des propos et, à part pour un répondant, la décision de l'enseignement a été vécue ou présentée comme une décision positive.

D'autres considérations au-delà des raisons économiques tiennent au droit d'entrée dans le champ artistique. Les femmes semblent plus concernées, ce qui rappelle des conclusions de Moulin, Passeron, Pasquier et Porto-Vasquez (1985) sur les avantages et les barrières qui jalonnent le choix du métier artistique : une « bonne naissance » et une formation artistique supérieure sont des atouts. Par contre, « être femme », « habiter la province » représentent des difficultés. C'est ce qui ressort des propos de Françoise, lorsqu'elle évoque, en mettant en parallèle ses choix et ceux d'un étudiant de la même promotion, ses réflexions à l'issue des Beaux-Arts. A qualification égale et devant les mêmes possibilités, l'étudiant a intégré une prestigieuse formation artistique à Londres tandis qu'elle ne s'y est pas sentie autorisée¹³¹.

¹³⁰ « Sur le plan des valeurs, le statut conféré à un artiste est également révélateur de leur situation hors du commun, puisque dans la vie courante, on accepte fort bien qu'un artiste puisse ne pas gagner grand chose avec son art et tirer l'essentiel de son revenu de ceux de son épouse ou d'une activité alimentaire telle que l'enseignement : il est à peu près admis que cela ne signifie rien quant à la valeur de sa création, si même le manque de succès au présent n'est pas la garantie d'une reconnaissance future, voire posthume » (Heinich, 2005 p.300)

¹³¹ « J'ai eu aussi les félicitations du jury et on m'a proposé le Royal College mais à l'époque, je me suis dit : " Oh là là... " mais c'était peut-être aussi le problème d'être une fille, hein... On n'arrivait pas, en tout cas beaucoup moins facilement que les hommes, à se dire : " Ben oui, moi je vais m'engager dans une carrière artistique ". On était déjà considérées par les profs comme quelque chose de... moins crédible. C'est pour ça quand j'ai eu mon diplôme, vraiment, la

Le choix de l'enseignement est cependant majoritairement présenté comme le fruit d'une décision raisonnable, et non une rupture ou un renoncement. Devenir professeur représente une autre manière de se situer par rapport à la carrière d'artiste, et l'entrée dans le métier confère une position d'expertise. Sans s'engager totalement, on n'est toutefois pas dans la catégorie dévalorisée de l'artiste amateur ou du peintre du dimanche. La certification par le concours valide l'expertise.

Deux professeurs considèrent même que le choix du métier de professeur bénéficie à leur expression artistique. L'autonomie financière est présentée comme le garant de l'autonomie artistique, voire d'une pureté (ou authenticité) de leur engagement dans l'art et la réalisation d'un soi artiste. La pratique peut se déployer en ne répondant qu'à ses impératifs propres, dégagée des lois du marché, à l'abri des compromis que la précarité peut engager. Le marché de l'art est considéré comme un espace de compromission, où il faudrait passer par des concessions, suivre des figures imposées de projets d'expositions, entrer dans des considérations alimentaires et matérielles qui constituent autant de renoncements à la liberté de créateur. Cette autonomie se paie par le fait de ne pas pouvoir y consacrer tout son temps et l'énergie qu'on souhaiterait à l'art. L'argumentaire est intéressant : il renvoie au monde de l'art une critique fondée sur ses propres valeurs d'autonomie, d'authenticité et de désintéressement¹³², valeurs supérieures de la cité inspirée. Heinich (1998) souligne à quel point, dans le monde de l'art, l'impératif de désintéressement est fort, même si d'aucuns en jouent dans leur démarche artistique :

« Sérieux et sincère, l'artiste authentique doit aussi être désintéressé. Entièrement dévoué à l'art, il ne peut accepter d'avantages matériels (argent) ou immatériels (honneurs) que comme une conséquence méritée de son talent, mais surtout pas à titre de motivation première de son activité : c'est là une définition constitutive des activités de création, dont les effets sont innombrables sur l'identité d'artiste ou d'auteur. » (Heinich, 1998, p.132)

reconnaissance du jury, c'était hyper important pour moi. J'étais beaucoup plus heureuse d'avoir mon diplôme que l'agreg. » (EF10 Françoise. A2. p. 96. 6-13)

¹³² Une partie de ce que Heinich nomme le « triple jeu de l'art contemporain » consiste en fait à jouer sur ces limites entre l'impératif de singularité et la recherche de notoriété, entre l'exigence de désintéressement et la réussite économique, sur un mode transgressif : soit en restant dans un degré de subversion acceptable soit en instaurant l'entorse à l'impératif de désintéressement comme constitutive de la démarche artistique et par conséquent authentifiée par le milieu artistique.

Les réponses se partagent également entre ceux qui ont anticipé le choix de l'enseignement et ceux qui y sont arrivés après des expériences artistiques ou professionnelles diverses. Une proportion non négligeable a choisi le métier en seconde carrière. Les raisons sont très diverses : difficultés ou déceptions dans l'exercice d'un métier artistique ou d'arts appliqués, reconversion, reprise d'activité, prise de conscience d'avoir toujours voulu enseigner ou d'une inadéquation du premier métier avec ses valeurs.

Nous avons relevé les remarques portant sur l'importance respective du milieu familial et de l'école dans l'intérêt pour la pratique artistique et l'acquisition d'une culture artistique. Les réponses se partagent entre ceux qui mentionnent un capital culturel hérité, et ceux qui considèrent à l'inverse que leur situation plaçait la culture et la pratique artistique hors de leur trajectoire « naturelle ». Pour partie d'entre eux, l'art a été ce qui leur a permis d'échapper à un déterminisme social. Ils font état d'une dette à l'égard de l'art, une dette pas exclusivement symbolique.

Un premier ensemble de réponses concerne l'expérience scolaire, et comment les répondants considèrent le rôle joué par l'enseignement de dessin ou d'arts plastiques dans leur acquisition d'une culture artistique et dans l'intérêt pour le domaine. La distribution n'a pas en elle-même, de valeur statistique. Ce qui nous intéresse est de repérer s'il existait un lien, et si oui de quelle nature, entre l'expérience personnelle des professeurs et l'interprétation de celle des élèves en cours. Ensuite : les intéressés établissent-ils des parallèles entre leur propre histoire et celle des élèves ?

Les réponses se distribuent entre ceux qui ont gardé un souvenir positif mais non déterminant de leurs cours de dessin ou d'arts plastiques, et ceux pour lesquels l'expérience scolaire a été déterminante. L'encouragement par un professeur et l'image d'un professeur particulièrement intéressant sont cités par plusieurs répondants. Le point commun de ces évocations est que le professeur a identifié des qualités particulières chez son élève. Il a eu ce « regard » dont parlent les répondants, ce que d'autres enseignants n'ont pas considéré. Les portraits de professeurs dessinés par les répondants les montrent pris dans une routine (certains disent « plan-plan », « sans intérêt ») ou, à l'opposé, faisant preuve d'un enthousiasme visible pour leur domaine ; ils peuvent ne pas avoir été des professeurs modèles, mais leur originalité, leur engagement est considéré comme déterminant.

Nous notons cependant que la majorité des répondants n'a aucun souvenir précis de cours et/ ou de professeurs de collège. Certains ont conservé des souvenirs

négatifs. Les expériences jugées déterminantes ont souvent eu lieu en dehors du contexte scolaire.

Le point commun des histoires individuelles est d'être majoritairement centrées sur la pratique. Leur entrée dans le domaine est majoritairement passée par le plaisir de faire, soutenu par une reconnaissance de leurs talents ou de dons au sein de leur environnement familial, scolaire ou péri scolaire. Peu de répondants attribuent leur intérêt pour l'art à la seule réception des œuvres ou à des pratiques culturelles. Celles-ci viennent en appoint des réalisations plastiques et pour plusieurs répondants, tardivement, au moment des études universitaires.

5.2. La dimension artistique de l'exercice professionnel

« Ma pratique, je dis ma pratique - c'est pas un métier - ma pratique c'est d'enseigner » (EF1 Dina. A2. p.3. 24)

Les répondants se sont exprimés sur leur pratique artistique à partir des questions suivantes : un professeur d'arts plastiques doit-il poursuivre une pratique artistique ? Et le cas échéant, quels liens cette pratique entretient-elle avec l'exercice professionnel ?

Les réponses se partagent entre ceux qui considèrent que la pratique est une nécessité et ceux qui considèrent que l'exercice professionnel n'impose pas de poursuivre une pratique.

Ceux qui considèrent la poursuite d'une activité artistique comme une nécessité avancent des raisons qui relèvent de conditions pratiques : il s'agit de garder le contact avec le champ de l'art en tant que domaine de référence. Il convient d'élargir ou approfondir ses connaissances, de poursuivre une forme d'autoformation, comme le ferait tout professeur pour rester dans l'actualité du champ. Un autre argument en faveur de la pratique est qu'elle est un moyen de renouveler ses contenus de cours et maintenir l'intérêt pour le métier : l'expérience personnelle réactive l'intérêt pour une question plastique, fait entrer des questions qui n'émergeraient pas sans le passage personnel par une pratique qui les réveille.

Des répondants décrivent la relation parfois étroite entre la nature de leur pratique et les moyens et questions abordés en cours. Odile explique l'évolution de ses

contenus de cours en termes d'analogie et de correspondance avec l'évolution de sa pratique picturale. Elle fait le constat que cette analogie a augmenté avec les années : depuis qu'elle a renoué avec la peinture grand format, les sujets qu'elle pose aux élèves sont essentiellement picturaux. La peinture est aussi identifiée comme ce qui l'a littéralement sauvée, dans son passé d'élève, de l'ennui de son quotidien scolaire vide de sens. Sa conviction que la peinture grand format, gestuelle, est un espace de liberté/libération se retrouve dans sa conception du cours : les arts plastiques doivent selon elle, impliquer et libérer le corps et compenser les contraintes et le déni de ce dernier dans l'espace scolaire. Elle considère aussi que son engagement dans sa pratique est perçu par les élèves et donne une dimension supplémentaire à l'acte pédagogique. Elle identifie le plaisir de peindre et l'implication de ses élèves à son propre plaisir de s'exprimer par la peinture. Elle appartient à ceux qui décrivent la pratique comme un besoin vital, qui entretient un feu sans lequel on ne pourrait pas transmettre. Lorsqu'elle évoque son passé scolaire, elle fait partie des répondants qui gardent le souvenir fort d'un certain professeur. Elle met l'accent sur l'engagement du professeur, sur sa capacité à faire vivre un moment intense à ses élèves. Toujours dans la catégorie des arguments en faveur de la nécessité de la pratique, deux répondants évoquent à l'inverse l'impact que les situations ont sur leur travail artistique, en tant que source d'inspiration ou stimulation.

Un autre point de vue consiste à considérer la poursuite d'une pratique comme inutile, mais il semble toutefois qu'il faille savoir justifier son abandon. Une justification avancée par plusieurs répondants est que l'exercice professionnel est lui-même de nature artistique. Pour certains, il s'est substitué à la pratique antérieure, constituant une forme de « création par procuration »¹³³. L'exercice professionnel tient alors lieu de pratique artistique suffisante pour que la qualité d'artiste ne soit pas mise en cause par l'abandon de l'activité artistique proprement dite.

Mais il faut noter que cette conception de la « pratique professionnelle artistique » ne sert pas seulement à justifier l'abandon d'une pratique personnelle. Elle est aussi portée par des professeurs qui ont une pratique artistique. C'est le cas de Françoise, qui n'a jamais cessé de produire et d'exposer. Pour expliquer ce qui fait de sa pratique professionnelle un équivalent de la pratique artistique, elle cite des données relevant du métier de tout professeur (réunir le matériel pédagogique, inventer des

¹³³ Nous empruntons l'expression à Hélène Bonin (2007)

situations de cours à partir d'un thème ou d'une idée, trouver l'incitation ou l'événement qui va engager l'activité des élèves, les images à mettre en regard des réalisations des élèves). Ce qui selon Barrère (2002) appartient à la dimension artisanale du métier (« un artisanat intellectuel ») est transcendé par une identification de sa pratique de professeur à l'activité artistique. Françoise argumente en soulignant que l'absence de manuels impose de créer son matériel, ses démarches et ses supports d'enseignement ; c'est pour elle de la création au plein sens du terme. D'autres répondants ne cantonnent pas l'artistique à l'invention des situations de cours. Ils rapprochent l'ensemble de l'activité du professeur de la performance artistique. La conduite de la classe, l'inattendu des réponses des élèves, la théâtralisation de l'incitation ou du sujet sont interprétés comme des équivalents de la démarche artistique ou comme ayant la même dimension d'aventure et de prise de risque.

Un point de vue plus modéré consiste comme le fait Odile, à revendiquer une dimension créative, mais sans aller jusqu'à assimiler pratique artistique et enseignement :

« Artistique, c'est fort, moi je me sens créative et dans mon observation, la façon d'observer mes élèves, leurs réactions et ce que j'en tire, et je me sens créative dans la création de mes cours, mais artistique, quand même pas. Artistique, il y a de la transcendance » (EF11 Odile. A2. p.121. 27-29)

La sacralisation de la démarche artistique introduit une différence de degré. Ses propos confirment la hiérarchie entre créativité « pure » et créativité « artistique ». Cette hiérarchie a été nettement affirmée par tous les répondants qui se sont exprimés sur ce point, en réponse à une question sur la dimension créative de leur enseignement.

La conception d'une dimension artistique de l'exercice professionnel va dans le sens des récits de la discipline sur elle-même. Si nous considérons à l'instar de Bonin (2007) que la conciliation équilibrée entre le soi-artiste et le soi-enseignant est essentielle dans la construction de l'identité professionnelle des professeurs d'arts plastiques, l'assimilation de l'exercice professionnel à l'activité artistique semble pouvoir apporter une réponse satisfaisante à la nécessité d'un ancrage artistique lorsque le répondant n'a plus de pratique effective.

5.3. Les tensions entre l'utilité et la valeur de l'expérience artistique

« “ M’sieur les arts plastiques c’est rigolo on se marre bien, mais ça va, quoi, ça sert à quoi ? ”... Alors justement, ça sert à quoi...? »
(EF14 Marc. A2. p.148 13-14)

Plusieurs de nos questions concernaient le regard porté sur les arts plastiques par les élèves et les personnes extérieures au domaine, comment les professeurs argumentent en faveur des arts plastiques et comment ils répondent aux questions récurrentes sur leur impact et leur utilité. Les arguments des répondants sur ces questions relèvent de deux logiques en tension. La première se construit autour de l’idée de la supériorité de l’expression artistique. Nous retrouvons là encore les grandeurs de la cité inspirée : le désintéressement de l’activité artistique, l’authenticité, la liberté d’expression, l’autonomie. La seconde logique argumentative est construite sur l’utilité et puise ses preuves dans des pratiques et les objets « ordinaires ». Elle recourt aux notions de compétences, de professionnalité et aux grandeurs des cités industrielles et marchandes. Un même répondant peut balancer d’un ordre à l’autre dans ses propos, mais l’argument d’utilité est présenté comme une concession. Ainsi Marc, dans l’extrait suivant, passe de l’une à l’autre pour finalement se rétablir dans une position qui priorise la gratuité :

« Ça sert à quoi ? ça sert à rien, c’est pour ça qu’on en fait ! Tomber amoureux ça ne sert à rien, pourtant c’est le rêve de tout le monde, on est d’accord ? Les arts plastiques ça sert à rien, c’est pour ça qu’on en fait, c’est pas nécessaire, c’est es-sen-tiel.

- *Ça passe, comme explication, auprès des élèves ?*

- Disons... faut que j’explique le mot *essentiel* (*rire*)

Je considère que pratiquer une forme d’art et faire sortir des choses de soi, des choses personnelles, c’est essentiel. Après il y a des gens qui pendant des années vont ne jamais pratiquer d’art et très bien vivre, tant mieux, mais moi je considère que c’est essentiel et je le dis, personnellement je ne pourrais pas vivre sans pratiquer, regarder des œuvres. Ça c’est mon premier argument et après je leur dis : “ et de toute façon, c’est utile pour plein de métiers ”, je dis : “ Vous voulez faire de la pub ? Arts plastiques. Vous voulez faire maquillage ? Arts plastiques. Coiffeur ? Arts plastiques. Fabriquer des vêtements ? Arts plastiques. Quand vous êtes chez vous le matin et que vous choisissez des fringues, qu’est-ce que vous croyez que vous faites à votre avis ? Des arts plastiques. Vous choisissez des matières,

des couleurs, des formes, vous essayez que ça colle, c'est des arts plastiques que vous faites ».

Après je leur dis, les arts plastiques c'est tellement partout qu'on a l'impression qu'ils sont nulle part. Ça leur parle ; après ça ne veut pas dire qu'ils vont plus travailler ; mais au moins, ils savent... Mais oui, c'est important de leur dire que ça sert mais quand même, à la base, je leur dis : « Arrêtez de vous dire sans arrêt que quelque chose doit servir, on n'est pas dans une société où tout doit avoir une fonction pour gagner du pognon ». » (EF14 Marc. A2. p.148 14-39)

Certains répondants articulent explicitement leur point de vue avec leur parcours biographique. L'importance du rôle de l'art dans les traits, les qualités et les compétences qu'ils s'attribuent, dans la construction de leur identité, entre fortement en jeu dans leur argumentation sur les valeurs de l'art, qu'ils s'expriment sur son potentiel éducatif ou émancipatoire.

Quelques exemples : Marie a abordé les arts plastiques, les arts appliqués et l'art-thérapie dans sa pratique personnelle et son parcours de formation. L'art est entré dans sa trajectoire biographique avant même sa naissance, sa mère orthophoniste ayant participé à un groupe de suivi prénatal Tomatis et poursuivi l'immersion musicale et visuelle après la naissance. Marie considère la musique et le dessin comme ses langages naturels et des expériences nourricières et fondatrices de sa personnalité. L'évidence de la nécessité d'avoir une pratique musicale et graphique sont liés à la valeurs que ces expériences ont dans sa vie.

Laure présente ses arguments avec plus d'incertitude. A titre personnel, elle situe sa pratique dans le registre du bricolage. Ses motivations sont le besoin de fabriquer, d'utiliser des matériaux qui lui plaisent, de créer des formes et des objets. Elle se sait plus attirée par les arts appliqués que par une pratique et une démarche artistique « pures », auxquelles laquelle elle attache une dimension de liberté et une valeur supérieure, comme elle l'explique :

« J'ai besoin de produire des choses, mais je n'ai pas d'ambition artistique, j'ai fait de la photo, de la couture, bon c'est pas des arts plastiques, j'ai fait de la BD, de la fabrication de livres texte/photo, des bricolages dans mon coin. » (EF21 Cécile. A2. p. 215 45-47)

Ce point de vue se retrouve dans ses explications données aux élèves. Partant de l'idée que les arts plastiques doivent référer à l'artistique, elle présente le recours à des pratiques relevant des arts appliqués comme une concession ponctuelle. Le recours à des pratiques et des exemples relevant des arts appliqués est tantôt un moyen de rendre accessible certains enjeux élevés de l'artistique par un passage par des pratiques conçues comme un degré intermédiaire, soit un renoncement. Les enjeux des questions artistiques lui semblent inaccessibles à certains élèves, elle adapte ses ambitions. Ses propos établissent un lien qui semble aller de soi entre « artisticit   » et liberté :

« Ca me sert parce que les arts plastiques parfois, ils ne comprennent pas trop l'enjeu. Parfois je n'hésite pas à re - guider certains sur un truc plus terre-à-terre (...) des trucs un peu moins... libres. »
(EF21 Cécile. A2. p.83 10-13)

La manière dont l'argument d'utilité est assumé est un révélateur intéressant des valeurs. Il dénote une intériorisation plus ou moins forte de l'un des principes de la discipline, à savoir que le sens et la portée des activités des élèves n'atteignent leur pleine mesure que dans l'artistique. On peut voir, dans cette adhésion à ce principe, la raison pour laquelle Françoise interprète ses arguments d'utilité comme une forme de transgression :

« J'aurais pas osé le dire à mon IPR par exemple, que je tenais ce genre de discours, mais c'était un peu pour imposer ma discipline, quand même... pour ceux qui disent : " Mais ça sert à rien, les arts plastiques etc., à quoi ça va nous servir ", je leur disais : " Mais justement, ça peut vous orienter vers une quantité de métiers, ça peut devenir un moment professionnel ", alors je leur expliquais, je leur disais : " Voilà, tous les objets sont dessinés par des designers, les maisons par des architectes, la pub est faite par des photographes ", je leur dis : " Y a plein de métiers reliés à cette discipline, c'est peut-être ça qui va vous engager un jour à devenir, je sais pas, cameraman " ... » (EF10 Françoise. A2. p. 104. 3-9)

Interrogée sur ce point, Françoise explique l'interdit par la limite historique entre arts plastiques et arts appliqués et sa persistance (réelle ou supposée) dans les orientations officielles et l'identité disciplinaire :

« Ben tu sais, on a toujours voulu se démarquer beaucoup des arts appliqués, donc c'est pas un discours qu'on peut tenir officiellement. »

III. Les arrangements avec le prescrit

A l'image de cet extrait d'entretien, les points de vue sur la signification des situations de travail oscillent constamment entre les positions du collectif et des points de vue individuels parfois nettement plus distanciées. La défense du territoire et de l'identité collective font l'objet d'un consensus, mais nous notons que lorsque le répondant s'exprime en son nom propre, ce consensus n'exclut ni les oppositions ni l'expression de convictions plus tièdes. Nous examinons dans ce qui suit les adaptations ou les arrangements auxquels les professeurs estiment procéder, ainsi que leur justification par les intéressés.

Une première observation est que ces arrangements correspondent à la recherche de davantage de sens, qu'il s'agisse de l'activité du professeur ou de celle des élèves. S'agissant de leur activité, les répondants mettent en balance l'efficacité perçue et l'énergie déployée : on peut se lasser d'agir dans un contexte qui n'a pas suffisamment de sens à ses yeux, où l'énergie à déployer est trop importante au regard des résultats obtenus. Tant que le bénéfice retiré vaut l'énergie dépensée, l'action garde du sens. Quand l'équilibre s'inverse, le choix est de se désinvestir ou de procéder à des adaptations.

Pour commencer, en quoi consistent les adaptations ? Notons qu'elles ne portent pas sur les deux éléments fondamentaux que sont l'ancrage à l'artistique et la définition de la pratique de l'élève. Tous les points de vue, y compris les plus critiques, montrent un accord général avec les orientations de la discipline, sur ces éléments, les adaptations consistant à trouver un équilibre qui tienne compte des conditions locales et ses propres conceptions du cours.

Les adaptations portent sur les constituants des cours et sur leur importance respective dans leur déroulement. Les répondants jouent sur l'organisation du temps, l'importance respective du processus et de la réalisation, la quantité d'informations données aux élèves, les modalités d'intervention du professeur pendant le temps de réalisation des élèves, le caractère systématique d'une verbalisation. On assouplit les conduites en cherchant à mieux répondre aux attentes des élèves et en évitant les

situations qui mettent en position difficile : la verbalisation fait par conséquent l'objet d'adaptations nombreuses. De systématique, elle devient occasionnelle. Au lieu de faire suite dans l'urgence à l'effectuation, on lui consacre une séance entière avec l'objectif d'aborder et approfondir davantage de contenus. Ou encore, considérant que le suivi individuel et les interventions en cours de pratique la remplacent avantageusement, elle est tout simplement supprimée.

L'assouplissement touche souvent la gestion du temps : les répondants prennent leurs distances par rapport à l'urgence de la mise en activité des élèves et donnent davantage de temps à l'effectuation. Françoise s'exprime sur la gestion du temps, sur l'inconcevabilité pour elle du cours à l'échelle d'une seule séance :

« Franchement, quelque part pour moi, c'est impossible. Tout ça pour arriver toujours à un même résultat : un truc en une heure, c'est quelque chose de très bâclé, trois traits de feutre, des découpages... ces espèces de bricolages qui à la fin épuisent les élèves parce qu'ils sont toujours face à un machin mal foutu et... tout le discours qu'on peut mettre dessus, finalement... ils < *les formateurs* > y croient pas eux-mêmes. » (EF10 Françoise. A2. p.99 48-52)

L'assouplissement reste cependant pour la plupart cantonné dans des limites considérées comme raisonnables. Peu de répondants dépassent ainsi une durée de trois séances sur un même sujet.

La raison est double : au-delà de ce temps, l'intérêt des élèves pour le sujet ne serait plus suffisant. Ensuite, la diversité des moyens et des questions abordés à l'échelle de l'année se trouverait réduite.

Venons-en aux justifications que les répondants donnent à leurs aménagements, à ce qu'elles permettent de comprendre de leur positionnement. Les répondants situent les arrangements sur un axe qui va des « libertés buissonnières »¹³⁴ et des accommodements légers et restant dans le périmètre des aménagements autorisés jusqu'au sentiment de transgresser un interdit. Ce sentiment d'enfreindre un tabou nous a surpris par sa récurrence. Notons qu'il ne s'applique pas uniquement aux libertés prises lors de mises en œuvre. Il intervient également à l'occasion de l'expression d'un

¹³⁴ Nous empruntons l'expression à Monetti (2002, p. 42) qui décrit ainsi l'état d'esprit de certains enseignants innovants.

point de vue personnel et critique sur le prescrit, sur l'état ou les évolutions de la discipline.

Certains affichent un positionnement ouvertement affranchi à l'égard de ce qu'ils considèrent comme tabou, d'autres prennent un ton questionnant et justifient leur prise de distance comme une singularité née de leur trajectoire personnelle et professionnelle. Il est arrivé que, conduit à franchir une ligne pendant l'entretien, le répondant se demande ensuite s'il n'est pas allé trop loin. C'est ainsi que Françoise, que nous croisons par hasard le lendemain de notre entretien nous confie que le soir même, repensant à ses propos, elle s'est étonnée de ce qu'elle avait « osé dire ». Elle a même hésité à nous contacter puis s'est rassurée dans la mesure où ses propos resteraient anonymes.

Deux répondants seulement, Odile et Michèle, ont déclaré explicitement ne pas prendre de libertés par rapport au prescrit et ont insisté sur la cohérence de leurs pratiques avec le prescrit. Nous remarquons que leur interprétation des situations s'applique à des pratiques d'enseignement diamétralement opposées. Pour Odile, professeur et formatrice, les cours sont conçus en conformité parfaite avec la forme canonique du cours en proposition. Michèle par contre décrit des cours qui relèvent de l'atelier de peinture. Entrée dans le métier en tant que contractuelle, elle a exercé longtemps sans référence aux programmes, uniquement guidée par ce qui avait du sens pour elle : transmettre son goût pour la peinture. Lorsque nous l'avons rencontrée dans son collège, elle achevait une série de cours de cinquième qui portaient sur la touche à la manière de Van Gogh. Son objectif était de faire accepter aux élèves qu'une peinture de visage pouvait être belle malgré que la touche soit apparente. Elle raconte comment, lorsqu'elle s'est enfin inscrite à des séances de formation continue, elle s'est d'abord inquiétée : et si elle découvrait que depuis tant d'années elle avait fait fausse route ? La première confrontation entre sa conception du cours et la conception « officielle » l'a rassurée sur ce point. Elle a constaté que ses objectifs généraux d'expression et de rapport à l'art concordaient avec ceux des formateurs et à travers cette grille de lecture, elle considère que cela valide sa pratique. Son adhésion reste en fait théorique et conduit à quelques paradoxes. Elle dit, par exemple, « se battre » pour que l'appellation arts plastiques passe dans le langage courant, pour bien marquer la distance prise par les arts plastiques par rapport au traditionnel cours de dessin, mais ses mises en œuvre tiennent davantage de ce dernier. Le rapprochement qu'elle établit entre les principes de la discipline et sa conception de la singularité des réponses des élèves nous a fait sourire :

« Ça m'épate toujours, je le fais faire depuis plusieurs années parce que j'aime bien, et jamais on n'a deux fois la même chose, c'est extraordinaire, ils ont tous les mêmes tubes, les mêmes pinceaux et on n'a jamais deux fois la même chose, cela me sidère et je le leur dis... » (EF17 Michèle. A2. p.185. 13-16)

Revenons sur les justifications des adaptations. Elles relèvent majoritairement des effets de l'expérience et d'un bilan qui fait le point sur les contraintes locales, structurelles et institutionnelles qui interfèrent avec les prescriptions. Deux constats dominant, que nous envisageons séparément mais qui sont interdépendants dans les propos : l'absence de réalisme des prescriptions et la difficulté de la discipline.

L'absence de réalisme est principalement présentée comme une inadaptation progressive du modèle initial aux évolutions du terrain, en raison d'une évolution des élèves¹³⁵ conjuguée au manque de moyens et aux structures.

Laure associe dans sa réflexion les textes programmatiques, les moyens effectifs et les attentes supposées de l'inspection pour situer ses pratiques en terme d'écart par rapport à la norme :

« Déjà, j'aimerais bien que celui qui écrit les textes donne les moyens de les appliquer, premièrement (*rire*) c'est bien sympa d'écrire un texte, de nous l'imposer... parce qu'après, on a l'impression de mal faire notre boulot, alors qu'on peut pas le faire !

Parfois je me dis même des modules ça pourrait être bien, des modules intensifs, on ferait juste un projet mais un bon projet, pas une petite réalisation avec la petite feuille de canson ou la petite maquette avec la boîte à chaussure, ou je ne sais pas quoi mais une vraie sculpture, un vrai truc, tant de temps dans l'année, après on se voit plus, au revoir, mais on a fait quelque chose de vrai. Moi maintenant ce que je me dis c'est : je préfère avoir une thématique avec une classe, on passe du temps dessus...

Parfois un moment je me disais : " Ah ils veulent ci, ils veulent ça, les programmes, les inspecteurs "... maintenant je me dis : "Je fais un peu ce que je veux." L'inspecteur, il dira ce qu'il veut, de toute façon ça changera quoi, exactement ? Il va me mettre une mauvaise note ? Je ne vais pas

¹³⁵ « C'est un boulot qui peut être euh... s'il était enseigné comme à l'époque, dans des conditions aussi favorables que des ½ groupes, ce serait un très beau boulot, tu peux faire des choses. Mais dans les conditions actuelles, c'est devenu très difficile. » (EF10 Françoise. A2. p.97 34-37)

évoluer ? De toute façon on monte un échelon tous les cinq ans... c'est débile. Moi avoir un ½ point par année, c'est débile, je m'en fiche de leur avis, au final ça m'apporte quoi ? Rien... C'est ça le problème, c'est mal fichu, en fait on nous donne des textes, des trucs, des machins, et finalement... faut toujours qu'on applique tout... en fait qu'est ce que ça change, d'appliquer ? »

(EF9 Laure. A2. p. 92-93. 40-43 ; 18-30)

Selon la maturité professionnelle et la trajectoire personnelle, la part de la maladresse ou de l'absence de compétence apparaît dans des proportions différentes par rapport à l'importance des conditions d'exercice.

L'explication de Françoise est représentative d'une rationalisation des aménagements qui lie des considérations sur ses propres compétences et sur la signification des situations pour les élèves :

« J'y voyais pas d'intérêt puisque j'arrivais pas à la gérer... donc j'ai vite arrêté, parce que... impuissante à faire, impuissante, et en demandant à mes collègues : " Vous arrivez à faire des verbalisations ? ". Donc, certains disaient que oui, d'autres : " Oh, ben non, j'en fais jamais "... Donc voilà. Mais c'était pas clair, on n'osait pas avouer, parce que quelque part, on était des mauvais profs de pas le faire... et puis en plus, ça veut dire, un cours d'une heure, qu'il faut quand même trente-sept idées par an par niveau ! »

(EF10 Françoise. A2. p. 99. 43-48)

Comme elle, Cécile évoque la difficulté d'enseigner les arts plastiques, comment la formation a, de son point de vue, construit l'image d'une discipline difficile, image dont elle ne s'est pas encore défaite :

« J'ai ressenti cette formation comme... c'était très ambitieux et en même temps on nous disait : "C'est très difficile" mais on ne nous donnait pas les moyens d'avoir vraiment confiance en nous et de... si vous voulez, on arrivait à peu près à appréhender ce que cela pouvait être, un dispositif d'arts plastiques qui fonctionnait, et c'est hyper difficile, quand on connaît pas les élèves, qu'on voit pas ce dont ils sont capables, et moi j'ai eu l'impression d'être assez culpabilisée, assez... après, c'est mon tempérament, j'étais peut-être une bonne cible pour ressentir ça mais... »

(EF21, Cécile. A2. p. 213 16-22)

La part d'utopie et la dimension quasi mystique de la transmission de la didactique contribuent à ancrer l'image d'une discipline difficile à saisir et à enseigner.

Conclusion intermédiaire

Nous concluons cette partie en revenant au modèle des cités. Nos analyses confirment la présence dominante, dans les systèmes de valeurs des répondants, des notions et des grandeurs de la cité inspirée. L'autonomie, la prise de risque, la dimension d'aventure sont au cœur de ce qui compte, à leurs yeux, dans les situations de cours mises en œuvre. Nos analyses ont montré comment, avec des variations individuelles, la singularité, le don, l'émotion, l'inconscient colorent l'interprétation du parcours personnel et des situations professionnelles.

Ces mêmes grandeurs apparaissent aussi dans l'identité professionnelle, notamment dans le rapport au prescrit et la conception de sa liberté par rapport aux contraintes et règles institutionnelles. S'agissant de la liberté, la récurrence du sentiment d'enfreindre un tabou est intéressante à envisager sous l'angle des valeurs. On peut distinguer deux cas. Dans le premier, le tabou existe bien, comme l'histoire de la discipline l'a montré¹³⁶. Le sentiment de transgression est alors à comprendre à travers la logique administrative (l'expression d'une crainte du jugement, de l'inspection par exemple, comme Françoise qui s'effraie de sa propre audace). Dans le second cas, le tabou n'a pas de contours précis, on n'identifie pas spécialement d'interdits, de pensée « officielle ». Plusieurs répondants précisent que le prescrit est tellement ouvert à l'interprétation que tout est possible. On peut former l'hypothèse que l'idée d'interdit permet le bénéfice symbolique d'une transgression valorisée positivement. S'affranchir d'un tabou, faire preuve d'indépendance en poursuivant sa propre trajectoire personnelle constitue une prise de risque et une preuve de singularité (valeurs de la cité inspirée).

Nous avons tenté, dans nos analyses, de montrer combien il est complexe de déplier l'appropriation de l'idéologie par les individus. C'est particulièrement le cas quand l'idéologie qui prévaut dans le contexte de la discipline entre en contradiction

¹³⁶ On peut s'étonner ou s'amuser du paradoxe que cela constitue dans un contexte idéologique qui réfère de façon si prégnante au champ artistique, au sein duquel la notion de tabou apparaît un peu « hérétique ».

avec ce qui permettrait d'être satisfait de son travail. Prenons l'exemple de Marc, qui déplore la pauvreté du langage plastique des élèves. Il considère, au vu des situations concrètes, qu'il contribue à les maintenir dans cette pauvreté. Il situe la cause dans les principes de la discipline, sous la forme des programmes et des modèles didactiques qu'il est tenu de suivre. En même temps qu'il pointe la responsabilité de la position de la discipline à l'égard de la technicité, cette même position, en minimisant l'importance de la technicité pour l'élève, lui fournit les raisons de continuer de croire au sens de son travail. Le tout constitue un cercle dont on peine à imaginer une issue et dans lequel l'adhésion aux valeurs joue un rôle déterminant : le cadre idéologique est à la fois partie prenante dans la construction des difficultés et un moyen de les résoudre en partie.

Chapitre 5

APPORTS DE LA CONFRONTATION AVEC LA SITUATION ALLEMANDE

Présentation

Cette partie examine certains traits saillants des entretiens menés avec des professeurs français en les confrontant à des données recueillies lors d'entretiens avec des professeurs allemands.

Dans une première partie, nous revenons de manière détaillée sur les raisons qui nous ont conduite à adopter cette démarche et sur le choix de l'Allemagne. Elle décrit les éléments principaux du contexte allemand. La deuxième partie est consacrée à l'analyse des entretiens avec des professeurs allemands. Nous développons dans la troisième partie les questions soulevées par le rapprochement des deux contextes, français et allemand.

I. Motifs de la confrontation des contextes et attentes

L'élargissement de la réflexion au moyen d'une confrontation entre les points de vues français et allemands répondait, en première intention, à la décision d'approcher les questions locales sous un autre angle, en les mettant à l'épreuve d'une prise de distance supplémentaire. Passer par une pensée « de l'extérieur » nous a semblé un moyen possible d'adopter un regard naïf et de saisir l'éventuelle étrangeté de ce qui, vue de l'intérieur, peut aller de soi. Nous avons abordé le contexte allemand comme la possibilité d'un « dépaysement » au plein sens du terme : la confrontation n'a pas l'ambition de proposer des solutions, mais par rapprochement ou contraste, de faire

émerger des caractéristiques laissées autrement dans l'ombre par la cohérence apparente de la situation habituelle.

Pourquoi l'Allemagne ? Parmi les confrontations possibles dans l'espace européen, le choix de l'Allemagne s'est fait en raison de caractéristiques, de différences et de similarités qui nous ont semblé potentiellement fécondes et que nous évoquons ci-après dans la présentation du contexte

II. Caractéristiques structurelles et socio-historiques.

L'organisation de l'État fédéral allemand a pour conséquence que l'enseignement des arts visuels¹³⁷ en Allemagne se caractérise par l'absence de cadrage national. Contrairement à la France, qui édicte des programmes et des directives nationaux, chaque État de la fédération est maître de la définition des contenus et les débats qui ont régulièrement lieu sur les questions éducatives témoignent d'un fort attachement à cette autonomie. Alors que les débats en France montrent une crainte d'une décentralisation, vue comme un risque pour l'égalité de traitement des élèves, l'Allemagne est attachée au niveau de décision local et voit tout éventuel projet d'homogénéisation à un niveau fédéral comme une perte potentielle. Est-ce, en même temps que le fait du fédéralisme, la traduction d'une opposition telle que Meuret (2008) la dessine, opposant l'organisation des formes scolaires selon leur inscription dans une tradition catholique ou protestante ? La première se réfère plutôt à la loi et correspondrait à la forme situation française. La seconde a davantage recours au consensus et à la négociation et correspond globalement à la situation allemande.

L'absence d'un cadrage unifié nous intéressait au vu du rôle que jouent le pôle institutionnel et ses représentants dans les constructions identitaires et les propos des acteurs. Tout en veillant à ne pas établir de rapprochements simplistes entre les deux modes d'organisation et de pilotage, repérer comment ces caractéristiques structurelles pouvaient intervenir dans les propos des enseignants nous a semblé constituer une entrée pertinente. Le déficit de débats soulignés par notre état de la recherche rend visible une autre différence entre les deux contextes : la multiplicité des programmes d'enseignement bénéficie (tout au moins quantitativement) aux échanges, en multipliant

¹³⁷ Dans les programmes allemands, l'appellation générique est « Kunstunterricht ». Nous revenons plus loin sur les questions de nom et les débats sur les contenus et finalités de cet enseignement en Allemagne.

les lieux de débats, les supports et les instances de diffusion ainsi que les événements qui regroupent les professeurs.

La distinction entre matières mineures ou fondamentales ne se pose pas dans les mêmes termes qu'en France. Les situations diffèrent en fonction des États, mais un élève peut valider l'*Abitur*, l'équivalent du Bac, en choisissant de mettre à équivalence en termes de coefficient la musique et les mathématiques, les arts visuels et l'allemand. Cette équivalence est fondée sur le concept de *Bildung*. Le vocable n'a pas d'équivalent exact dans la langue française. Généralement il est traduit par « culture » en-dehors du contexte éducatif et « formation » lorsqu'il est utilisé dans le contexte scolaire. Mais ces deux termes ne parviennent qu'imparfaitement à le traduire. *Bildung* recouvre à la fois la formation et le processus d'éducation au sens de la construction d'une individualité harmonieuse répondant à un idéal de développement personnel¹³⁸. Ce concept irrigue les conceptions pédagogiques allemandes. Il est au fondement du Gymnasium comme lieu d'élévation de l'individu pour développer son plein potentiel. Harlé (2007) décrivant le système allemand considère que la *Bildung* est au principe notamment de l'absence de hiérarchie entre les matières, toutes étant indispensables dans ce processus de développement. Dans le domaine des arts, le terme correspondant aux beaux-arts est *Bildende Kunst*. Nous pourrions le traduire par « l'art qui forme » ou « l'art qui donne forme »¹³⁹, forme étant là aussi entendu simultanément comme signification et comme processus de formation.

Il faut relativiser le tableau de la situation en notant que dès le niveau équivalent à celui du collège français, le système allemand établit une hiérarchie entre les établissements¹⁴⁰ et procède à une orientation qui différencie précocement les parcours.

¹³⁸ On peut tenter d'approcher le sens du concept en considérant en la pensant en termes de distance et de dissociation. Si la culture ou la formation dans leur acception courante peuvent être considérées comme des objets séparés auxquels l'individu a recours, la *Bildung* d'un individu est constitutive de l'individu et se confond littéralement avec lui. On le comprend d'autant mieux si on considère les usages en théologie et en philosophie de la nature aux XVII^e et XXVII^e siècles. Dans la racine du mot, nous trouvons *Bild* (image) et avant de prendre sa signification actuelle, l'usage théologique du vocable évoquait le mouvement par lequel l'homme tend vers son modèle divin. Dans les usages des scientifiques comme Leibnitz ou Paracelse, il désigne le développement de l'être de l'embryon à la maturité. Dans les deux usages, il désigne une forme de développement et d'élévation.

¹³⁹ Pour la discipline d'enseignement correspondant aux arts plastiques, le terme employé est *Kunstunterricht* (c'est à dire « cours d'art »). Nous avons décidé de le traduire par « arts visuels », art pouvant sinon englober aussi la musique. La dénomination « arts visuels » est aussi ce qui nous semble le plus adapté à traduire les contenus concernés par la « *Bildende Kunst* » dans le champ éducatif allemand.

¹⁴⁰ Du plus élevé au plus bas dans la hiérarchie :

Les élèves sont regroupés dans des établissements et des filières distinctes en fonction de caractéristiques sociales, de perspectives professionnelles, de niveaux de qualification. Dès la sortie de l'école primaire, plus tôt qu'en France, ils sont orientés vers quatre types d'établissements qui fonctionnent en filières relativement étanches. Le système lie étroitement la réussite scolaire et l'origine sociale des élèves, malgré une politique éducative volontariste qui commence à porter ses fruits¹⁴¹.

Les contenus d'enseignement et les horaires diffèrent ainsi entre types d'établissements, induisant de fait une hiérarchie entre les matières. Les matières techniques sont absentes du *Gymnasium* qui accueille les élèves se destinant à la poursuite d'études. Les horaires d'enseignement sont également distincts. Ainsi en Bavière par exemple, il est prévu en *Mittelschule* quatre séances de quarante minutes par semaine d'éducation artistique (musique et arts visuels) au cours des deux premières années et deux au cours des trois années suivantes. En *Realschule*, les élèves ont cinq séances la première année, quatre l'année suivante, et deux par la suite.

Les conceptions de l'apprentissage dans le parcours de formation constituent selon Harlé une caractéristique majeure de la société allemande. Le travail manuel n'a jamais cessé d'être porteur d'une valeur éducative. Selon elle, « cette croyance est une construction collective, profondément ancrée dans l'histoire ». La légitimité des savoirs techniques se traduit dans les conceptions des enseignements d'arts visuels, y compris lorsqu'elles adoptent une version proche de la version française.

Aujourd'hui, la réflexion sur les finalités de l'enseignement artistique est marquée par deux tendances majeures qui se disputent le terrain. Les contenus sont marqués en proportion variable par les partisans d'un enseignement orienté vers la communication visuelle d'une part, et un enseignement davantage tourné vers le

-
- le *Gymnasium*, prépare à l'*Abitur*, équivalent du Baccalauréat allemand, mène aux études supérieures
 - la *Realschule*, accueille les élèves jusqu'à 16 ans, prépare au professionnelle mais permet aussi l'accès au *Gymnasium* ;
 - la *Hauptschule*, accueille les élèves jusqu'à l'âge de 15 ans et mène à l'apprentissage ;
 - la *Förderschule*, accueille les élèves en grandes difficultés et en situation de handicap, peut être considérée comme un équivalent des SEGPA.

¹⁴¹ Les études Pisa de 2000 pointaient l'inéquité du système et ont constitué un choc après lequel l'Allemagne s'est engagée dans une transformation qui vise à réduire les écarts, notamment en réduisant le nombre d'élèves scolarisés dans les filières courtes. La politique éducative est variable selon les États, certains comme la Bavière sont allés jusqu'à supprimer les établissements à filière courte, regroupant dans un même établissement nommé *Mittelschule*, les *Haupt-* et *Realschule*.

développement d'une expression personnelle référée au champ artistique contemporain d'autre part.

III. Les formes du débat sur les arts visuels en Allemagne

Comme en France, la fin des années 1960 a été un temps de réforme des cursus, une période de théorisation et de réflexion sur les contenus. Peez (2008) souligne la large audience, à cette époque, des réflexions internationales et notamment de celles des États-Unis. Dans le sillage des mouvements étudiants, une réflexion sur la portée sociale de l'art s'est engagée. Son rejet en tant qu'expression fossilisée et au service des intérêts de la classe dominante alimente le positionnement critique à l'égard de l'enseignement artistique. Les partisans d'un enseignement orienté vers la communication visuelle développent une critique radicale qui porte sur les finalités, les pratiques pédagogiques et les contenus d'enseignement. Parmi eux, Otto, Möller, et Giffhorn publient des ouvrages dont les titres sont révélateurs de la radicalité de leurs positions.¹⁴² Giffhorn décrit en quoi consistent selon lui les « dangers d'une éducation artistique » pour l'individu. Son propos est sous-tendu par une mise en doute de la valeur intrinsèque de l'art, de sa fonction éducative et émancipatrice. Il conteste sa pertinence pour l'individu en tant que langage et le fait que l'art puisse représenter un moyen de connaissance et de compréhension du réel. Son argumentaire cible le caractère idéologique de l'éducation artistique (« *Ideologie des Bildnerischen* »). Il souligne principalement le caractère normatif de l'éducation artistique et met en question l'image du cours d'éducation artistique comme lieu indemne de pressions et de conditionnements. Dans plusieurs États, dans les années 1970, les programmes réduisent la place de l'art au profit de la communication visuelle, avant que les années 1980 ne voient revenir une tendance inverse. Les partisans de l'éducation et de la culture visuelle n'ont pas tous des positions aussi radicales que Giffhorn mais tous considèrent que déplacer les contenus vers la communication visuelle permettrait de sortir les élèves de ce qu'ils considèrent comme une forme d'analphabétisme visuel. Selon Joseph Walch (1996), les raisons de cette préoccupation d'alphabetisation sont à chercher notamment dans l'histoire allemande. Le positionnement critique est fondé sur une méfiance envers les idéologies liées à l'expérience de l'utilisation de l'art et des

¹⁴² Par exemple Möller (1971) « Contre le cours d'éducation artistique » (« Gegen den Kunstunterricht ») pour Giffhorn 1979. Et « Critique de la pédagogie de l'art : chances et dangers d'une éducation artistique » (Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung).

images par l'idéologie totalitaire du III^{ème} Reich. Le point de vue des partisans de l'alphabétisation visuelle part du constat de l'absence d'outils critiques générée par un enseignement artistique apolitique et à finalités esthétiques.

Les plaidoyers actualisés en faveur de la culture visuelle lient pareillement la critique de l'art et la question des finalités de l'enseignement. Billmayer (2011)¹⁴³ se situe dans la perspective de l'enseignement par compétences. S'inscrivant en faux par rapport à la prétention des œuvres d'art à refléter et représenter leur époque, il conteste que l'appréciation des œuvres permette d'acquérir les compétences nécessaires à la vie sociale et culturelle dans un monde globalisé. Il pointe également le décalage entre les compétences comportementales affichées dans les programmes¹⁴⁴ : exercice et développement d'une pensée critique, capacité à faire des choix, autonomie, développement personnel. Selon lui, ces compétences sont à même d'être mieux exercées à travers des activités comme le tourisme, le shopping, la décoration intérieure, le jeu vidéo, etc. Il est donc indispensable de redéfinir de manière réaliste des objectifs spécifiques et des objets d'apprentissage des arts visuels :

« La pédagogie de l'art peut alors s'occuper, avec des moyens décuplés, des compétences issues de la nature toujours multimodale (Kress 2010) et très largement visuelle de la communication actuelle. Par ailleurs, elle peut se concentrer sur la compréhension du concept de culture au sens large – c'est à dire, plus large que ce que présentent les institutions culturelles. » (Billmayer, 2011)

Les partisans d'une éducation esthétique développent quant à eux des arguments identiques dans les grandes lignes à ceux qui ont cours dans les autres pays. L'ancrage dans le champ artistique contemporain est affirmé, comme en France.

¹⁴³ Le titre de l'article de Billmayer est : Le shopping - Proposition pour un allègement de la pédagogie de l'art (traduit de et en collaboration avec l'auteur) : Billmayer, F. (2011): Shopping - Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik.

¹⁴⁴ Billmayer précise : « Il est sans doute déjà clair qu'il ne s'agit pas ici de la construction de perspectives centrales, du mélange des couleurs, de l'impression de gravures, ou de la connaissance de l'histoire de l'art. Il ne peut s'agir que des buts généraux de la pédagogie de l'art, c'est-à-dire de « l'éducation à travers l'Art » (Read 1968). » (« Es sollte schon klar geworden sein, dass es mir nicht um das Konstruieren von Zentralperspektiven, das Mischen von Farben, das Drucken von Radierungen oder Kenntnisse in Kunstgeschichte geht. Es kann nur um allgemeinere Ziele der Kunstpädagogik gehen, also um „Erziehung durch Kunst“ (Read 1968). »)

Les plaidoyers des deux tendances se côtoient et sont développés dans différents espaces d'échange, dont la revue professionnelle K+U¹⁴⁵. On peut retenir des évolutions depuis les années 1970 qu'aucun des camps n'a jamais totalement gagné. Les contenus sont restés l'objet de compromis qui accordent, selon les périodes et les lieux, plus de poids à l'une ou l'autre tendance. Ainsi depuis les années 1970, l'enseignement artistique allemand n'a jamais cessé d'intégrer une dimension d'alphabétisation visuelle (et manuelle) explicite, y compris lorsque la tendance dominante était la référence à l'art. Le mouvement de balancier entre les deux tendances se poursuit. D'après Peez (2008) l'enseignement a amorcé à nouveau un changement de paradigme. Depuis les années 2000, il se tournerait à nouveau de manière plus forte vers l'art et les questions artistiques contemporaines au détriment de la culture visuelle. L'entrée programmée de la notion de compétences dans les programmes réactive les tensions en posant comme contrainte d'identifier des compétences mesurables et de définir une graduation des acquisitions des compétences en arts visuels.

Les différentes versions de l'enseignement des arts visuels dans les États de la République Fédérale rendent difficile une vision globale. En dépit des variations locales, on peut toutefois considérer que les contenus se distribuent en quatre blocs, dans lesquels puisent tous les programmes. Le premier bloc regroupe le dessin, la peinture, la sculpture, la photographie, le collage, etc. mais aussi les aspects particuliers comme le marché de l'art, la sociologie de l'art, l'histoire de l'art. Il correspondrait au « noyau dur » des arts plastiques. Le deuxième bloc est « architecture et urbanisme ». Le troisième concerne les arts appliqués, élargis aux questions concernant l'environnement et l'écologie ainsi que des questions sociétales, de genre, d'égalité par exemple. Le quatrième bloc est celui des outils de la communication visuelle.

IV. Diversité des statuts des professeurs d'arts visuels allemands

Pour bien comprendre le contexte il faut encore préciser que les professeurs allemands enseignent plusieurs disciplines. Exception faite de la Bavière, les

¹⁴⁵ K+U, pour Kunst + Unterricht a été créée en 1968. C'est la plus importante revue professionnelle en langue allemande consacrée à l'éducation artistique en arts visuels. Elle constitue un important lieu de confrontation des points de vue. Son point fort est de présenter à la fois des points de vue théoriques et des dossiers approfondissant des points de didactique illustrés par des pratiques de terrain. Depuis la réunification, K+U a absorbé la revue professionnelle de l'ex RDA. Plusieurs autres existent, dont BDK Mitteilungen, outil de liaison de l'association professionnelle des professeurs d'arts visuels. D'autres revues, moins diffusées traitent de sujets comme l'art thérapie, les questions de médiation culturelle et partenariat, les questions environnementales.

professeurs sont tous au moins bivalents. Le nombre de matières enseignées varie en fonction du type d'établissement d'exercice, entre deux, trois ou davantage de disciplines. En *Hauptschule* ou *Mittelschule*, un même professeur peut, en principe, enseigner toutes les matières à une même classe, ce qui lui confère un statut de référent et une polyvalence équivalente à celle qui vaut en France pour l'école primaire. En *Gymnasium*, il n'en enseignera que deux ou trois.

Un professeur enseignant les arts visuels peut avoir suivi une diversité de parcours. Par commodité, nous les avons regroupés en trois catégories, étant entendu qu'elles peuvent être sujettes à des variations locales. Ces catégories classent les parcours selon le niveau de spécialisation, du plus formé en art et pédagogie spécifique (expert) au généraliste (polyvalent).

Expert	- art comme discipline majeure formation artistique personnelle ¹⁴⁶ et formation didactique et pédagogique spécifique. - bivalence complète : formation successive et complète dans deux disciplines.
Qualifié	- formation autre discipline majeure et formation didactique et pédagogique à l'art sans formation artistique personnelle ou avec une formation légère de type « sensibilisation ».
Polyvalent	formation didactique et pédagogique générale sans qualification particulière en art, ni exigence de pratique personnelle. Ce parcours rappelle la formation délivrée en France aux professeurs polyvalents de l'école primaire.

Figure 9 : Caractéristiques des niveaux de spécialisation des professeurs allemands

Pour parachever ce panorama de la diversité des formations et des statuts, il faut retenir que trois types de structures de formation sont concurrentes sur le terrain de la formation : écoles d'art, université et *Pädagogische Hochschule* (PH)¹⁴⁷. Chacune dispense les fondamentaux de la didactique des arts et articule à des degrés variables la formation artistique et la réflexion pédagogique. Toutes intègrent, dans des proportions variables, la recherche non seulement sur les contenus artistiques, mais également sur la pédagogie et la didactique. Un professeur allemand n'entre pas dans la fonction de professeur par concours, mais sur la base de son niveau de formation puis de deux examens consécutifs séparés par une période de stage.

¹⁴⁶ La formation artistique personnelle articule pratique artistique et histoire de l'art, et intègre des unités de formation technique (sculpture sur métaux, dessin, techniques d'impression, etc.)

¹⁴⁷ Écoles supérieures de formation professionnelle au métier d'enseignant. C'est l'équivalent des ESPE (anciennement IUFM) français.

V. Analyse des données des entretiens

La première observation issue de la confrontation des propos français et allemands est l'apparente cohérence des valeurs des professeurs. Les interprétations convergent lorsqu'on situe la comparaison au niveau des idéaux et des finalités générales des enseignements d'arts plastiques et d'arts visuels. Les appréciations sur ce qui donne sens à l'activité pourraient, sur de nombreux points, être attribuées indifféremment à tout professeur de l'un ou l'autre des contextes. La cohérence tient à une adhésion partagée aux valeurs du champ artistique et aux objectifs généraux de l'éducation en termes de formation des individus. Les répondants partagent une foi commune dans le potentiel éducatif et émancipateur de la pratique et de la culture artistique. Il n'est pas surprenant de retrouver ainsi une position consensuelle sur des aspects qui fondent institutionnellement la présence de l'enseignement de l'art dans la majorité des curricula.

Des différences significatives apparaissent dès lors que, quittant ce niveau généralité et de relative abstraction, nous considérons comment les intéressés interprètent leurs mises en œuvre et leurs situations respectives.

Nous avons retenu deux entrées principales susceptibles, par contraste avec l'Allemagne, de préciser les positionnements français. Reprenant des thèmes développés pour le groupe des répondants français, nous nous sommes, dans un premier temps, intéressée aux formes prises par l'expression de la singularité ou de la différence. La deuxième entrée concerne les questions de technicité et l'ancrage artistique de la discipline d'enseignement.

1. Formes d'expression de la singularité et questions territoriales

L'idée d'une singularité qui trouverait ses racines dans l'art et sa pratique s'inscrit en filigrane des propos. Les répondants se décrivent avec des qualités d'ouverture à l'autre et de non normativité, une différence de sensibilité et un mode de pensée atypique en établissant un lien causal entre ces caractéristiques et leur expérience de l'art ou de la création. Ils ont foi, pour ce qui les concerne personnellement, dans la capacité transformatrice de l'art et des pratiques de création. Leurs propos rejoignent sur ce point ceux des répondants français à une différence près,

sur laquelle nous reviendrons ultérieurement plus en détail : l'expérience de l'art et de la création qu'ils décrivent, intègre les pratiques artisanales et les loisirs créatifs.

S'agissant de leur enseignement, comment s'expriment-ils sur la complémentarité ou l'incompatibilité entre les domaines et sur les éventuelles concurrences et questions de territoire ? Un premier constat est que les questions de frontières et de concurrence sont relativement discrètes. Il en va de même pour les éventuels rapports entre les domaines, les risques d'instrumentalisation des objets et contenus d'un domaine d'enseignement par un autre. Les questions de légitimité existent cependant, mais elles ne sont pas envisagées dans le cadre des rapports entre domaines disciplinaires distincts. Elles se posent au sein de la discipline, entre professeurs issus de différents cursus de formation, par une distinction entre les experts et les moins formés qui n'ont eu qu'une approche didactique. Les répondants se sont peu étendus sur le sujet, mais nous avons pointé quelques remarques des experts à l'encontre des moins qualifiés : les réserves ou critiques portent sur l'absence d'engagement, sur des habitudes et des représentations considérées comme étroites ou datées du collègue non artiste.

Le tissage entre les matières enseignées par un même professeur fonctionne, du point de vue des répondants, selon une logique de perméabilité, de complémentarité ou de contagion entre les matières. Ces logiques ne portent pas exclusivement sur les contenus, mais également sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, sur les compétences et les attitudes des individus, professeurs et élèves.

Bernadette enseigne les arts visuels et la religion. Elle envisage le gain de la polyvalence en termes de signification pour elle et pour les élèves. L'approche de savoirs et de références appartenant à un fond culturel commun par la pratique artistique et par l'histoire religieuse a pour elle un caractère d'évidence : elle considère que les questions et positions éthiques et sociales sont communes entre les deux domaines. La communauté des valeurs constitue un élément important de la cohérence qu'elle trouve dans son activité.

Christina enseigne l'histoire et les arts visuels. Outre la proximité entre l'art et l'histoire, elle évoque des liens méthodologiques, pédagogiques et relevant des compétences du professeur. Sa culture visuelle, ses compétences dans le domaine de l'image en termes de production et de réception, ainsi que la créativité artistique qui selon elle la caractérisent, sont présentés comme un enrichissement de ses pratiques d'enseignement de l'histoire.

L'attribution de qualités inhérentes au domaine de formation ne s'applique pas de manière unilatérale, des vertus de l'art vers les autres matières. Ainsi, Karen a étudié les mathématiques avant d'ajouter les arts visuels à ses disciplines d'enseignement. Elle attribue des qualités qui la différencient des professeurs d'arts à sa rigueur de mathématicienne. Mais comme les autres répondants, elle partage une conception qui place la créativité essentiellement du côté de l'artistique.

Lorsque les répondants énumèrent les bénéfices de l'absence d'identification entre un professeur et une matière unique, les bénéfices sont de deux ordres : d'une part un gain de signification pour le professeur et les élèves, et d'autre part un bénéfice en terme d'image, pour le professeur, et pour l'art et son enseignement. Aucun des répondants n'a soulevé de points négatifs. Les effets positifs qu'ils relèvent rappellent les effets positifs que les répondants français pointent suite à l'introduction de l'histoire des arts. La perméabilité avec des disciplines plus « scolaires » profite à la perception des arts visuels par les élèves et les personnes extérieures au domaine, collègues et parents.

L'énumération des avantages que les répondants trouvent à leur situation donne une image extrêmement positive : des professeurs moins seuls, disposant de connaissances de base en pédagogie mobilisables pour enseigner les arts visuels, moins d'élèves et plus de temps passé avec chacun d'eux.

Nous tempérons quelque peu ce tableau en précisant que les questions de légitimité et de concurrence entre domaines sont ici traitées par des professeurs exerçant dans des établissements où tout le monde est polyvalent. Markus, professeur polyvalent en *Mittelschule* au moment de l'entretien, se projette dans un futur qui le fera changer d'établissement pour le lycée. Étant en Bavière, il n'enseignera alors que les arts visuels et explique : « c'est clair qu'alors, je devrai défendre les arts contre les autres, sur le terrain des moyens et des volumes horaires. »

2. L'ancrage dans le champ artistique

Nous avons évoqué précédemment la valorisation des savoir-faire dans l'histoire du contexte et relevé que les professeurs envisagent un périmètre de la discipline qui intègre les pratiques créatives que, dans le terrain français, nous qualifions volontiers de non artistiques. Dès lors, il était intéressant de regarder de plus près comment les

questions de technique et de transmission apparaissent dans les propos allemands. Comment les répondants qualifient-ils le rapport de la discipline avec le champ artistique ?

Traduit dans un schéma simple, on peut distinguer les conceptions française et allemande en fonction de la manière d'envisager le lien entre la pratique de l'élève et les questions du champ artistique. D'un côté, un lien indissociable qui calque la pratique de l'élève sur la démarche artistique, de l'autre une conception dans laquelle l'art est présent plutôt en tant que référent culturel et valeur ajoutée d'une pratique pensée comme autonome :

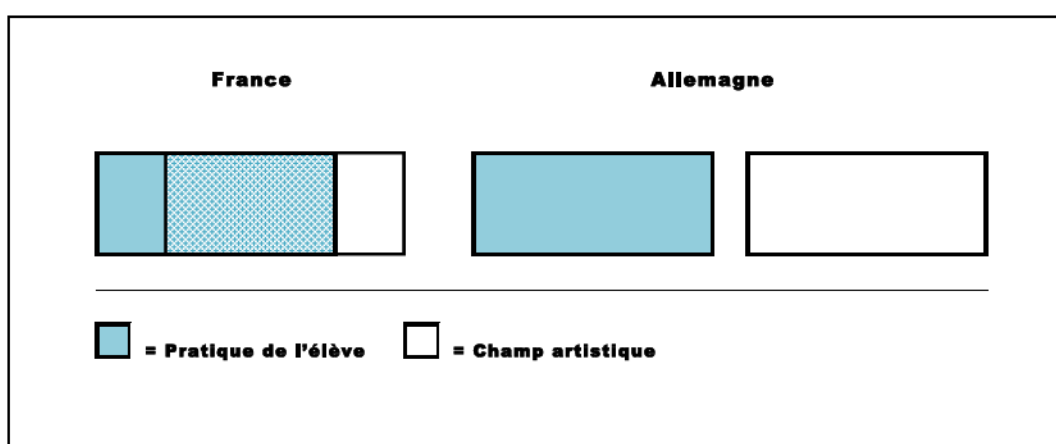


Figure 10 : Conceptions française et allemande du lien pratique de l'élève / champ artistique

C'est dans cette logique que notre question directe sur le sujet (« Quel lien établissez-vous entre ce que font les élèves et le champ artistique ? ») a été interprétée comme une demande de précisions sur la place et le temps qu'ils donnent à la réception d'œuvres, à des apports de repères historiques, culturels, stylistiques, etc. La différence entre les deux conceptions est en réalité plus complexe et tient aux priorités assignées à la pratique et à ce qui est considéré comme constituant des savoirs ou des compétences de base. La conception allemande donne la priorité au développement des capacités de l'élève, devant les savoirs notionnels et acquisitions référées au champ artistique. La conception française fait l'inverse en soumettant l'activité de l'élève aux questions du champ artistique. Les deux points de vues suivants, de Cécile (française) et de Markus (allemand) viennent en illustration de cette différence. La question posée portait sur ce qu'il importe qu'un élève ait acquis avant de quitter le collège.

Pour Cécile, ce qui importe est d'avoir pu le familiariser avec les expressions et questions artistiques. Elle distingue les acquis fondamentaux en fonction du parcours

scolaire ultérieur. Pour un élève qui ne se destine pas à une poursuite d'études artistiques, elle considère que les compétences de savoir faire ne représentent que peu d'intérêt. Les fondamentaux se situent selon elle du côté de l'éveil culturel. Elle minore par conséquent l'importance des savoir procéduraux et de leur maîtrise dans le développement des capacités expressives personnelles¹⁴⁸.

Markus considère que ses élèves doivent disposer d'un espace d'expression et d'outils mobilisables dans le cadre de projets individuels. L'ouverture aux questionnements et connaissances artistiques a selon lui moins de sens pour des élèves qui ne poursuivront pas d'études artistiques ou secondaires. Sa conception est fondée sur le développement de capacités et les finalités des activités en découlent, de même que les critères d'appréciation. Il place au premier rang la fierté de l'élève envers une réalisation qui répond à ses intentions et le plaisir qu'il a éprouvés lors de l'activité :

« Vous faites des liens, en cours, entre ce que font les élèves et la culture ou l'histoire artistique ?

- Chez nous, l'histoire de l'art passe au second plan, on en parle certes, mais ce qui est théorique est plus succinct. Déjà les autres matières ont une part théorique importante, alors cela compte, de donner la place principale au faire. Et puis c'est complexe, et les élèves de *Gymnasium* vont plutôt être concernés, mais mon point de vue est qu'il faut plutôt... On a immédiatement un retour, les élèves sont sincères, directs, alors si le cours est ennuyeux, j'ai un retour immédiat. On le sait de suite. Si je passe par exemple trop de temps à la théorie, les élèves sont insatisfaits, s'impatientent, me le disent. [...] On a des élèves difficiles, alors un cours dont ils sortent en se disant : "Wouah ! Je me suis appliqué et voilà, ça donne quelque chose dont je suis satisfait, cela valait la peine ", c'est signe que cela a fonctionné. »(EA Markus. A3. p.3 44-49 ; 2-4)

Cette définition des fondamentaux a sa face sombre. Derrière le projet de développement des compétences individuelles et la valorisation des savoirs procéduraux, la place donnée à la réponse aux besoins relève aussi d'une forme de

¹⁴⁸ « C'est plus une capacité à s'ouvrir et mobiliser les moyens qu'on a pour résoudre des problèmes... pour exprimer des intentions ou des idées et qu'après il faut être un peu conscient qu'on peut faire de la peinture, du collage, etc. mais le moyen technique n'est jamais une fin en soi... parce que à leur niveau ça n'a pas de sens d'après moi. Après, si on veut faire des études d'art, oui il faut maîtriser certaines techniques pour s'exprimer dans son domaine. » (EF6 Camille. A2. p.47. 5-9)

résignation par anticipation du destin social des élèves. Christina précise, s'agissant de l'importance d'avoir un bagage culturel :

« Je dirais pour nos élèves c'est suffisant.

- *Vous voulez dire, ils vont poursuivre leurs études, ils en feront après ?*

- Non, chez nous, *Mittelschule*, ils vont principalement dans la vie professionnelle, bon ils peuvent aller plus loin, le chemin est possible, mais... (EA 2 Christina. A3. p. 10. 9-14)

A l'instar de Markus, aucun répondant n'a interprété notre question directe (« quel lien faites-vous entre la pratique des élèves et les questions artistiques ») comme pouvant porter sur la nature de la pratique des élèves. Elle n'a suscité que des réponses portant sur les apports historiques et culturels venant en complément de la pratique. Cela peut sembler paradoxal au regard des situations de pratique mises en œuvre dans les classes et de la fréquence avec laquelle l'œuvre sert de point de départ ou de matériau à la pratique des élèves. Les situations de type « à la manière de » ont en effet été évoquées par presque tous les répondants amenés à décrire les dispositifs ordinaires.

Les propos témoignent d'un rapport décomplexé avec la technicité. L'approche positive du savoir faire et de sa transmission contrastent avec les précautions et les inquiétudes des répondants français sur ces mêmes thèmes. Nous notons que cette attitude n'exclut pas que les professeurs se soucient de ce que le dispositif ne réduise pas l'approche de l'œuvre à des aspects formels. Pas plus que les répondants français, ils n'envisagent « la technique pour la technique ». Mais le cours est conçu comme une construction qui se déroule sur un temps relativement long et par étapes successives. Certaines présentent un caractère d'initiation technique, d'autres une dimension à dominante expressive. Consacrer du temps à la présentation ou l'expérimentation d'une technique ne présente alors pas de danger en soi. L'œuvre est considérée de manière assumée comme un réservoir de savoir-faire dont l'appropriation directe par adoption ou mimétisme constitue une étape parmi d'autres pour se saisir d'un « mode d'emploi » des outils et matériaux spécifiques d'un artiste. C'est une étape considérée comme un moyen direct d'accès à la signification des choix plastiques et des décisions de l'auteur, en résumé à sa démarche. L'appropriation ainsi pensée vise la diversification des moyens et registres d'expression plastique des élèves, dans une logique de développement de capacités mobilisables ensuite dans ses propres projets.

Les répondants décrivent les formes de guidage de l'activité des élèves par les interventions du professeur. Il y a une conjonction entre le rapport décomplexé à la technicité et l'usage prévu dans les textes de techniques de création qui nécessitent un mode d'emploi : on imagine mal une pratique de la céramique ou de la sérigraphie qui ne serait qu'intuitive et exploratoire. Mais les professeurs disent aussi faire des apports techniques en dessin, en théorie de la couleur, etc., soit dans les pratiques que les répondants français laissent à la libre découverte des élèves.

S'agissant des formes de guidage, deux répondants évoquent des cours dans lesquels le professeur pratique en même temps que les élèves. Un autre apporte ses propres productions en classe avec le double objectif de montrer comment faire et de susciter l'envie des élèves d'avoir une pratique du même ordre. L'absence de crainte du modèle et une conception des apprentissages qui lui confère une valeur positive sont des différences marquantes entre les propos des répondants allemands et français.

3. Appréciation des hiérarchies, contraintes et libertés

Une autre différence remarquable que la synthèse des réponses met en évidence est que les professeurs réagissent peu en termes de hiérarchie. Ils n'établissent pas de hiérarchie entre des modalités jugées plus nobles, qui relèvent du cours, et d'autres qui ressortent des pratiques d'atelier. Dans un même périmètre, les pratiques en arts appliqués, architecture, communication visuelle et ce qui relève traditionnellement des Beaux-Arts coexistent sans que n'interviennent des appréciations qui dévaluent les unes au profit des autres. Nous précisons que cet effacement des limites est situé. Il est lié au contexte scolaire et à la conception des besoins de formation des élèves. Il y a une dissociation entre ce qui est valorisé dans le champ de l'art et ce qui est valorisé dans le contexte éducatif. En dehors de ce contexte, les professeurs allemands établissent une distinction que nous pointons dans les propos, notamment lorsque nous demandons s'ils ont une pratique personnelle. Les répondants précisent systématiquement s'il s'agit selon eux d'une « simple » pratique de loisir ou s'ils considèrent leur pratique comme une activité artistique au plein sens du terme.

Pour finir, nous nous sommes intéressée aux différences d'appréciation de ce qui constitue une contrainte ou un espace de liberté pour les élèves. Nous l'avons précisé précédemment, à la différence de leur acception dans le contexte français, le

modèle, l'exemple et l'exercice ne sont pas considérés comme des entraves à l'expression individuelle mais sont revêtus de valeurs positives, dans la mesure où ils garantissent une liberté d'expression à travers une maîtrise (relative) des moyens. Dans le même ordre d'idées, nous avons posé de manière systématique des questions sur la gestion du temps, le temps constituant une autre contrainte qui se prête bien à comparaison. Les questions portaient sur le temps « donné » ou « laissé » aux élèves. La formule est un peu simple, mais résume assez bien les différences qui ressortent des réponses. L'économie de temps est intimement liée à l'importance respective que prennent l'idée, le faire et l'objet réalisé, dans les conceptions de la pratique. Le plaisir de faire et la fierté devant une réalisation aboutie sont deux indicateurs déterminants de réussite de cours pour les répondants allemands. Interrompre le travail d'un élève au motif que le temps prévu est écoulé est contraire aux objectifs de cours¹⁴⁹. De fait, les professeurs allemands disent plus volontiers laisser la gestion du temps à la décision des élèves, en fonction du temps nécessaire pour arriver à un résultat satisfaisant à leurs yeux. Les professeurs français, même s'ils sont quelques-uns à regretter de ne pas accorder davantage de temps, ne considèrent pas explicitement qu'ils exercent une contrainte en pressant la réalisation. Surtout lorsqu'ils considèrent le cours comme un microcosme, comme un espace à part, dans lequel ce sont eux qui introduisent les sujets de travail et règlent la mise en scène, ils sont plus enclins à considérer que les indicateurs de réussite déterminants sont que « tous les élèves ont trouvé une réponse /une idée » ou « se sont questionnés ». Certains considèrent le manque de temps comme une contrainte stimulante. Dans cette conception orchestrée du cours, il n'est pas anormal de ne pas autoriser à terminer un travail, ce qui est par contre incompatible avec la version allemande du cours.

En guise de conclusion, nous retenons de cet éclairage par l'extérieur que, derrière des valeurs apparemment communes et avec des objectifs généraux similaires, l'attribution de sens aux situations et les lectures diffèrent sur des points fondamentaux. La synthèse qui clôt notre recherche reprend ces différences et propose d'examiner ce qu'elles doivent à leurs contextes respectifs.

¹⁴⁹ C'est du moins l'interprétation des répondants qui ont eu la curiosité de demander en fin d'entretien des informations sur les grandes lignes des modèles didactiques de leurs collègues français.

Chapitre 6

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Ce dernier chapitre est consacré à la synthèse des analyses et à la présentation des résultats de la recherche. Pour tenir ensemble les multiples facettes ressortant des analyses et aboutir à une image située des conceptions et les valeurs des individus, il nous a semblé intéressant de penser la synthèse depuis le contexte d'activité. Le rapport au monde et le système de valeurs d'un individu sont déterminés tout à la fois par sa trajectoire biographique, par les formes de socialisation, par la répétition et la durée des situations vécues, toujours dans un contexte donné. Nous n'avons pas l'ambition d'embrasser l'ensemble de ce qui contribue à structurer les conceptions et les attributions de sens aux situations : notre projet est beaucoup plus modeste et ne porte que sur les contextes professionnels considérés à travers une sélection de caractéristiques des modèles explicatifs qui y ont cours.

Les observations tirées de la confrontation franco - allemande conduisent à retenir les caractéristiques suivantes des contextes : l'importance respective des savoirs académiques et pédagogiques dans la conception du métier, l'attitude de l'école à l'égard de l'extérieur, la hiérarchie entre manuel et intellectuel ou entre faire et dire.

I. Les valeurs respectives des savoirs académiques et pédagogiques

En quoi l'identification à un domaine d'enseignement unique ou, au contraire, à une pluralité de matières, intervient-elle dans l'attribution de sens aux situations ? Les réponses des professeurs rencontrés soulignent une différence de positionnement qu'il convient d'expliquer en la rapportant aux données du contexte.

L'importance de l'identification à la discipline pour les répondants français n'est pas spécifique aux professeurs d'arts plastiques. Barrère (2002) met à jour cette caractéristique pour les professeurs de toutes disciplines : « Les enseignants font de la pédagogie, mais ne se définissent que rarement comme pédagogues » (Barrère, 2002, p.84). Ils se définissent d'abord par leur origine disciplinaire et sont majoritaires à

manifester une résistance à la culture pédagogique. S'agissant des professeurs d'arts plastiques, nous avons vu dans l'analyse des entretiens que l'identification au champ des arts plastiques est centrale dans leur conception du métier. La dimension artistique qu'ils attribuent à leur activité d'enseignement et l'idée d'une spécificité plasticienne vont toutes deux dans le sens d'un renforcement de l'attachement au domaine et de son importance centrale dans l'identité professionnelle. Les réactions défensives lors de perspectives d'évolution de la discipline viennent le rappeler périodiquement¹⁵⁰.

Les professeurs allemands sont majoritaires à se penser d'abord en pédagogues avant que de s'identifier aux disciplines enseignées. Individuellement, ils ne sont pas moins attachés à l'art, mais leur expérience professionnelle module différemment leur rapport au domaine de référence, y compris pour ceux dont les parcours biographiques et de formation ont donné à l'art une place centrale dans leur image d'eux-mêmes et la projection dans le métier. Comment les formes de conciliation entre l'attachement au domaine et la valorisation du pédagogique dans le travail enseignant sont-elles déterminées par le contexte professionnel ? On peut considérer qu'un ensemble de conditions entrent en jeu, alliant des dimensions concrètes et symboliques qui, ensemble informent les modèles de formation initiale, les modes de recrutement, les structures et le fonctionnement des établissements d'exercice.

Considérons le rôle des modèles de formation dans la priorité donnée à l'artistique ou au pédagogique et à la validation d'une hiérarchie entre les savoirs académiques et pédagogiques. Deux modèles principaux de formation initiale des enseignants existent dans le monde : le modèle consécutif et le modèle simultané. Le modèle consécutif sépare ce qui relève des savoirs académiques des savoirs professionnels. Le modèle simultané intègre à divers degrés des contenus académiques et professionnels. La France a un système de formation à dominante consécutive. En 2009, l'étude Eurydice de la commission européenne ne compte que trois autres pays appartenant à ce modèle : l'Espagne, l'Italie, la Bulgarie. Cette partition est valable jusqu'à une recomposition en 2013 qui voit une évolution des équilibres sur deux années de formation avant l'entrée dans le métier, du fait de la création de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). La formation reste cependant pilotée par les concours et conserve un poids important aux savoirs académiques.

¹⁵⁰ Cf. l'épisode du changement de dénomination de la discipline que nous relatons pp. 68-72.

L'Allemagne relève quant à elle du modèle simultané, majoritaire en Europe. Dans ce modèle, le choix de l'enseignement intervient plus tôt que dans le modèle consécutif. Le futur enseignant se projette plus tôt dans son métier en choisissant plusieurs disciplines, qu'il positionne en discipline majeure ou mineures dans sa formation.

Une fois entré dans le métier, le modèle intériorisé durant la formation est réactualisé par le fonctionnement et la structuration des établissements. Les hiérarchies symboliques entre disciplines majeures et mineures se rejouent dans les conditions concrètes à travers l'organisation du temps, de l'espace, la distribution de responsabilités, les moyens, etc., points que nous avons précisés dans les chapitres introductifs. Ce que la confrontation des deux contextes rend visible au niveau des fonctionnements, c'est à quel point, pour un professeur français, d'autres aspects du fonctionnement des établissements créent et entretiennent les conditions d'une relative solitude. L'organisation du travail enseignant donne peu de place au collectif, comme l'explique Barrère (2002), soulignant que les essais de modernisation et de transformation du fonctionnement des établissements entrepris depuis les années 1980 n'ont eu que peu d'impact :

« Rendu impossible dans le premier cas par le peu de consensus et de débat professionnel, dans le deuxième par le fonctionnement hiérarchique traditionnel de l'établissement, le travail en équipe est pour l'instant vide d'objets et de contenus institutionnellement définis, ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe pas ponctuellement, au hasard des équipes qui marchent. »
(Barrère, 2002, p. 216)

La faiblesse institutionnelle du travail en équipe que relève Barrère (2002, p. 215) concerne l'ensemble des disciplines, et on sait aussi que « les réunions ne font pas les équipes » (Barrère, 2002, p.216), mais pour un professeur d'arts plastiques, l'impact de l'absence de culture de travail collectif est renforcée par le fait qu'il est pratiquement toujours le seul représentant de sa discipline dans son collège. Les incitations à travailler en équipe, les dispositifs institutionnels pour décloisonner, viennent paradoxalement renforcer l'identification à la discipline et actualiser les mécanismes de défense, comme le montrent les réactions ambivalentes des professeurs d'arts plastiques à l'introduction de l'enseignement d'histoire des arts.

Du fait de sa bi - ou plurivalence, un professeur allemand travaille au sein d'une équipe. Même dans des établissements à faibles effectifs et bien que le temps consacré aux arts visuels en collège ne soit pas différent, les services d'enseignement nécessitent la présence de plusieurs professeurs. L'équipe regroupe des enseignants issus de parcours de formation et ayant acquis des niveaux d'expertise différents. Ils sont tous reconnus comme compétents pour enseigner les arts visuels, et l'équipe autorise une relative souplesse et des aménagements. Les professeurs peuvent procéder entre eux à des échanges de services pour que les plus intéressés ou les plus compétents prennent une majorité des heures d'une discipline.

II. Les conceptions éducatives et les modèles explicatifs du contexte

Depuis les années 1960, de nouveaux projets éducatifs ont émergé, avec l'objectif de redéfinir les missions de l'école. C'est ainsi que le colloque d'Amiens, décisif pour les arts plastiques, a d'abord comme ambition de définir un nouvel horizon éducatif qui fera évoluer l'école. Dans une comparaison des évolutions scolaires à partir des orientations des années 1960, celles définies par le colloque d'Amiens en France et par le rapport Parent au Québec, Meuret (2013) dresse un état du contexte qui présente un double intérêt pour notre étude dans la mesure où il identifie les traits saillants du contexte scolaire français et comment la manière de poser les jalons de la réforme en a déterminé les évolutions. Les correspondances entre le récit des arts plastiques et les conceptions éducatives montrent que des aspects du récit de la discipline, qui pourraient sembler spécifiques lorsqu'ils sont vus à travers la grille de lecture des arts plastiques, sont en réalité inscrits dans la structure scolaire et les manières de mettre en œuvre les politiques éducatives. S'agissant de la dévaluation de la technicité, du primat de l'idée ou de la conception d'une éducation qui doit « dessiller » les élèves (ou les déconditionner), les logiques artistiques et scolaires convergent. Un des enseignements principaux de la recherche a été, pour nous, d'identifier ces points de cette convergence qui vient contredire l'idée que les arts plastiques jouent dans une direction opposée des logiques scolaires.

1. La logique de rupture et l'anticipation de l'impuissance

Les caractéristiques générales que Meuret pointe sont celles qui apparaissent aussi dans les nombreuses études qui développent une analyse critique de l'école et pointent, à des degrés divers, la rigidité du système, sa normativité, la réticence à l'égard du sensible, l'incapacité à se dégager d'un élitisme républicain fondé sur une méritocratie, la corrélation forte entre les résultats scolaires et le niveau socioéconomique des élèves, le fermeture sur l'extérieur, etc.

Mais ce qui est particulièrement intéressant c'est son analyse du discours ambivalent de l'école sur elle-même et sur sa capacité à mettre en œuvre les évolutions envisagées. L'école française rejoue inlassablement l'affrontement entre la tradition et la nouveauté. Dans le cas du colloque d'Amiens comme pour d'autres réformes qui l'ont précédé, les préconisations pour mettre la réforme en œuvre se fondent sur un état des lieux dramatisé qui montre l'urgence de rompre avec l'existant. Cette vision pessimiste conjuguée à l'accentuation des différences et à une logique de rupture ne parviennent pas, ensuite, à imaginer les mises en œuvre en termes d'évolution structurelle. S'agissant du colloque d'Amiens, Meuret fait une analyse rhétorique et relève la récurrence de termes qui présupposent que le changement se fera nécessairement en force : *résistance, conflit, urgence, nécessité absolue*, etc. La possibilité d'un consensus étant d'emblée écartée et l'idée d'un changement qui ne peut qu'être radical induisent l'exercice de l'autorité. On peut penser que le contexte de 1968 se prêtait à cette expression radicale. Mais force est de constater que les différents projets de réforme qui ont suivi se jouent selon le même mode. Le point de vue développé par Meuret est que la radicalité est aussi l'anticipation de l'échec, une manière de cultiver l'idée de la révolution, de la jouer, mais sans croire à la possibilité concrète de sa mise en œuvre.

À leur échelle et à proportion variable selon les points d'accord avec les récits de la discipline, le positionnement à l'égard de l'institution des répondants français procède de ce mode du conflit et de la culture de la révolution. Les effets sont semblables : une forme de renoncement et l'intériorisation d'une part d'échec ou d'impuissance.

2. L'« autrement » en arts plastiques : une version de la position défensive de l'école ?

Une autre caractéristique du contexte est son rapport ambivalent à l'économie et sa méfiance à l'égard de l'extérieur. L'école voit une possible perte de pureté de son projet éducatif dans une articulation avec les réalités économiques. Meuret explique en partie cette attitude par l'empreinte du modèle durkheimien de l'école, organisé par la hiérarchie et fondé notamment sur l'idée que l'école a pour mission d'aider à résister aux idées fausses qui ont cours à l'extérieur. La conception de Durkheim cultive une conception du savoir qui le considère comme d'autant plus formateur qu'il est loin des réalités du monde. Ce savoir formateur et transformateur est fondé sur une distinction entre les savoirs nobles et savoirs utiles dans le cadre d'une profession. Meuret (2007 : 46) résume le projet éducatif durkheimien (« dessiller ou donner du pouvoir ») par rapport à celui de Dewey (« civiliser les élèves et les faire grandir »).

A priori, on situerait plutôt les visées des arts plastiques dans le sillage de Dewey. Mais dans la pratique les situations et les conceptions présentent des analogies troublantes avec le dessillement durkheimien. S'agissant de la méfiance envers l'économie et de la possible perte de pureté du projet éducatif, la position des arts plastiques est plus ambivalente en France qu'en Allemagne. Cette différence est liée notamment à la place et à la valeur accordée à la technicité dans l'histoire longue. En France, la prévention scolaire à l'égard de l'utilité des savoirs se trouve confortée par l'idéologie, longtemps fondée sur une hiérarchie entre l'utile et le désintéressé. On pourrait objecter que les arts plastiques, en élargissant leur périmètre aux arts appliqués, à la photographie, etc. ont changé de positionnement. Mais cette intégration ne se fait pas de manière à mettre les différents contenus à niveau égal. Elle vide en partie le sens de l'élargissement aux nouveaux entrants en les « artisant » par l'élimination des considérations techniques et utilitaires. Les entretiens avec les professeurs sont révélateurs, sur ce point, de la persistance d'un positionnement qui dévalue la technicité et l'oppose à l'artistique.

La méfiance à l'égard de l'extérieur intervient également dans la distinction de légitimité entre les pratiques et savoirs d'une culture « de masse » et celles d'une culture légitime. Ce qui nous conduit à considérer la récurrence de l'« autrement » en arts plastiques comme une version « dessillement » est notamment qu'une partie des

objectifs et des pratiques de cours visent d'abord à faire désapprendre ou à convertir un élève, vu comme le jouet passif d'influences et de déterminismes liés à son environnement. En arts plastiques, cette conception de l'éducation comme lutte contre les idées et perceptions fausses porte autant sur les attitudes que sur les représentations, les savoirs et les manières d'apprendre. En matière de savoirs, ceux acquis hors du champ scolaire sont, la plupart du temps, considérés non pas comme des ressources mobilisables dans les apprentissages, mais davantage comme des obstacles¹⁵¹. Cela vaut pour d'autres contenus au-delà des pratiques graphiques et touche également aux manières d'apprendre. Les préventions de l'école à l'égard des pratiques électives des jeunes sont à géométrie variable, comme le souligne Barrère (2011) : l'école regarde d'un œil plus favorable les pratiques qui prolongent son action (pratiques d'écriture, pratiques sportives, par exemple) mais se voit en concurrence par rapport à des pratiques dans lesquelles les élèves deviennent autonomes. Dans ces dernières, celles qui touchent à l'image (le jeu vidéo, les usages et production d'images au sein des réseaux sociaux, etc.) donnent lieu à des apprentissages informels que les orientations actuelles des arts plastiques rendent difficiles à intégrer en tant qu'atouts.

Les justifications positives de l'entreprise de « dessillement » reposent sur la confiance dans les capacités éducatives de l'art. Elles partent de la conviction que l'art est un révélateur rendant l'individu conscient de ce qui lui échappe d'ordinaire. Outre que cette appréciation des potentiels éducatifs de l'art peut être considérée comme discutable, encore faut-il pour que ces vertus de l'art et de sa pratique aient une chance de se traduire concrètement, que les nombreux paramètres des situations de pratique ne fassent pas obstacle à un engagement réel et de qualité des élèves dans les apprentissages. Ce n'est pas le cas dans nombre de situations, nos conclusions et les observations de Bamford (2006) sur l'absence de qualité de nombre de situations d'enseignement artistique se rejoignent sur ce point¹⁵².

3. La hiérarchie entre dire et faire

Meuret pointe également l'absence de volonté concrète de casser les hiérarchies en place, notamment pour ce qui concerne les parcours professionnels des élèves : le

¹⁵¹ Cf. la partie de la recherche consacrée au dessin, pp. 163-182.

¹⁵² Notre constat porte sur le seul contexte français. La comparaison entre les contextes français et allemand sur ce point précis n'est pas envisageable à partir des éléments dont nous disposons.

colloque d'Amiens, tout en réhabilitant le sensible et la part de l'expérience dans les apprentissages, ne fait pas de critique explicite des filières et on constate une forclusion du professionnel et du technique dans les textes. La hiérarchie traditionnelle entre faire et penser, l'opposition entre pratique et théorie persiste. Elle est inscrite dans la hiérarchie bien installée de l'école traditionnelle entre le manuel et l'intellectuel. Si nous reprenons la comparaison des contextes allemand et français, on voit ce que les conceptions respectives de la pratique doivent aux cadres interprétatifs fournis par le contexte. On comprend à quel point et comment l'école française offre toujours aujourd'hui un terrain favorable au développement d'une conception qui privilégie l'idée par rapport au faire.

Nous avons précédemment montré, lors de l'analyse du modèle didactique, comment les arts plastiques ont repris à leur compte cette priorité. La hiérarchie entre faire et dire est instaurée au sein de la discipline par une définition de la pratique des élèves fondée sur un rapport théorie-pratique spécifique et sur la dévalorisation des pratiques assimilées à des pratiques de type « atelier » ou « beaux-arts ». Le modèle français considère comme un progrès le fait de s'être dégagé de la forme « atelier », et distingue clairement les modalités du « cours » de celles de l'« atelier ».

Il faut ajouter que cette distinction a des conséquences sur le cadre d'activité et sur les relations entre les acteurs à l'intérieur de ce cadre. Par comparaison avec les cours allemands, le cours français se caractérise par son caractère fortement orchestré par l'adulte¹⁵³. La conception du cours et son économie de temps particulière ont pour conséquences que l'autonomie donnée aux élèves, les décisions et possibilités qui leur sont déléguées portent sur des éléments secondaires (choisir entre plusieurs supports, média, outils ; pouvoir se déplacer pendant le cours ou parler à son voisin, etc.). Si l'on considère des qualités du cours souvent évoquées (les possibilités d'expression individuelle, d'engagement dans un projet personnel ou d'exercice de sa liberté de choix), il s'avère qu'elles sont finalement plus ténues dans le cours ordinaire d'arts plastiques que dans les dispositifs¹⁵⁴ que l'institution a inventés¹⁵⁵ en complément du cours pour augmenter la part de l'éducation artistique et culturelle.

¹⁵³ Cela vaut pour l'ensemble du système. La conception du rôle de l'adulte différencie les écoles française et allemande dès les premiers niveaux, à savoir l'école maternelle en France et le Kindergarten en Allemagne.

¹⁵⁴ C'est ce qui ressort notamment du rapport du laboratoire Cerlis, *Les parcours « la culture et l'art au collège » : enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle*, Bozec, G. (2013). Rapport pour le conseil général de la Seine-Saint-Denis.

II. Pistes d'évolution et conclusion

Au moment de conclure, nous revenons sur les apports de notre recherche ainsi que sur les limites de notre contribution à la connaissance du domaine d'étude. L'image des arts plastiques en sort précisée, notamment sur le plan de sa construction idéologique et de ses récits. Nous avons le sentiment d'avoir ouvert de multiples questions, que ce soit à l'échelle de la discipline et de son insertion dans le système scolaire ou à celle des individus.

L'étude a notamment mis en évidence comment le caractère partiel des récits de la discipline détermine l'éventail des pratiques possibles. La version linéaire et franco-française de l'histoire ne fait pas que gommer une part de la diversité des pratiques existantes ou ayant existé, elle définit aussi un cadre étroit à l'imagination professionnelle. Sur le plan de la didactique de la discipline, nous espérons avoir pu contribuer, fût-ce pour une petite part, comme l'énonce Lahire (2007, p. 77) évoquant une évolution souhaitable des didactiques disciplinaires, à ce que « la didactique prenne conscience de l'inconscient qui la hante et qui limite le champ de ce qu'elle s'autorise à penser. »

L'un des intérêts de la recherche, et qui constitue son centre, réside dans l'approche des significations attribuées par les professeurs aux situations. Dans la perspective d'une évolution de leur formation, une meilleure appréhension de leurs systèmes de valeurs prend tout son sens. Nous constatons à titre personnel que notre activité de formatrice tire d'ores et déjà bénéfice de la recherche, grâce à la compréhension gagnée à travers les questions de recherche, conjuguée à notre prise de distance à l'égard de nos propres croyances.

C'est à partir de l'idée de l'« autorisation à penser » évoquée par Lahire que nous imaginons des pistes d'évolution qui pourraient toucher à des caractéristiques déterminantes, s'agissant de l'écart entre les discours d'intention et le réel, ou du déficit de significations des situations pour les acteurs. Une des pistes réside dans l'ouverture

et que confirme le rapport « état des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle, octobre 2012.

¹⁵⁵ Les dispositifs sont nombreux : classe à PAC, Parcours artistiques et culturel, classe culturelles, atelier artistique, résidence d'artistes, dispositif d'éducation à l'image et au cinéma, etc.

sur l'extérieur : l'information des professeurs et des formateurs sur les recherches internationales et sur la diversité des expériences conduites au niveau international nous semble une nécessité logique et une première étape pour réduire l'isolement. La participation à des espaces d'échange et de confrontation suppose de renouer des liens qui ont existé par le passé, notamment avec l'InSEA¹⁵⁶. En plus des raisons idéologiques évoquées dans notre étude, la discipline s'est également isolée dans une version franco-française en raison de freins linguistiques. Ils sont aujourd'hui moins forts et destinés à s'effacer progressivement, les enseignants entrant dans le métier ayant pour la plupart une maîtrise suffisante de l'anglais ou d'autre langue vivante étrangère¹⁵⁷. De plus, les technologies numériques et les réseaux virtuels permettent une interactivité et facilitent les échanges, la diffusion de textes et une diversité de modalités de participation¹⁵⁸.

Des éléments d'analyse issus de la présente recherche se verront intégrés à un projet européen auquel nous participons : EnVIL (European network for Visual Literacy)¹⁵⁹. Le groupe travaille à l'élaboration d'un référentiel de compétences en arts visuels en partant d'un état des lieux des pratiques dans les pays participants et d'études sur les manières dont la mise en œuvre d'un enseignement par compétences est diversement interprétée selon les contextes. Suivant le modèle du référentiel pour les langues vivantes (CECRL), il s'agit à terme de définir les compétences (cognitives, techniques, figuratives, esthétiques, critiques, culturelles, etc.) nécessaires dans le domaine du visuel. Le tout constituera une base commune de référence, utile à plusieurs niveaux allant de l'élaboration des programmes à l'élaboration d'outils ou de projets d'enseignement et de formation.

Les frontières internes à la discipline et celles qu'elle rencontre au sein du système éducatif sont sans doute plus délicates à lever, dans la mesure où elles nécessiteraient des évolutions structurelles sous la forme d'aménagements du temps, des moyens d'enseignement et des modifications des textes prescriptifs. S'il n'existe pas de solution simple pour réintroduire du sens, l'étude ouvre cependant des pistes de

¹⁵⁶ Notamment du temps de la présidence de M-F. Chavanne.

¹⁵⁷ Cette compétence donne lieu à certification et garantit que les entrants dans le métier ont au moins un niveau équivalent au niveau B2 du cadre européen, soit le niveau d'« utilisateur indépendant » de la langue concernée.

¹⁵⁸ Pour celui de la formation, les bases d'une collaboration européenne ont été posées sous forme d'un observatoire des pratiques de formation des professeurs d'arts visuels, piloté par le département d'éducation artistique de l'université de Flensburg.

<http://www.edition-kupaed.de/europe>

¹⁵⁹ EnVIL : <http://www.spirittr.de/>

réflexion. Nous avons trouvé que la bivalence présentait des aspects intéressants en terme de signification des situations professionnelles et d'apprentissage. Par rapport à l'effacement des frontières disciplinaires mis en place par l'institution pour établir des liens et donner du sens, sous forme de dispositifs, de projets inter - ou pluridisciplinaires, la bivalence présente l'avantage de ne pas renforcer des identifications disciplinaires qui finissent à plus ou moins court terme par contredire une partie des objectifs initiaux des dispositifs. Par contre, dans le contexte français actuel, l'imagination nous fait pour l'instant défaut pour envisager comment, concrètement, on saurait instaurer une forme de bivalence ou de décroisement disciplinaire sans déclencher aussitôt les réflexes de défense.

Comment associer suffisamment les acteurs ? Notre étude repose sur la conviction qu'il faut prendre en compte et au sérieux les systèmes de valeurs et les expériences. Un préalable serait le développement de recherches de terrain associant des professeurs et des classes pour lever une des frontières intérieures : celle qui isole les arts plastiques des réflexions générales des sciences de l'éducation. L'autorisation à penser suppose la mise en question de la démarche artistique comme référent exclusif et horizon unique des pratiques pédagogiques. Pour s'approprier le foisonnement des objectifs et se positionner par rapport à la diversité des finalités possibles, le professeur doit pouvoir établir ses décisions pédagogiques sur les repères et de connaissances actualisées qu'offrent les sciences de l'éducation.

Dans cette logique, nous concluons notre texte par l'exposé des lignes principales d'un projet de recherche-action qui prolongera la présente recherche. Il s'inscrit dans la perspective d'une participation des arts plastiques à des réflexions en cours dans les champs pédagogique et didactique. Il s'agit de poursuivre, sur le terrain, des questions ouvertes par notre étude en étudiant les effets de l'adoption d'un fonctionnement relevant de la conception de la « classe inversée »¹⁶⁰. Le concept de la classe inversée redéfinit les rôles, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Elle peut donner lieu à des pédagogies très diverses qui toutes ont pour points communs de réaménager le temps et l'espace pour donner une place accrue des initiatives et des intérêts des élèves. L'objectif sera d'étudier diverses modalités de mise en œuvre et les reconfigurations auxquelles elles donnent lieu, notamment en termes de conception de la pratique. Nous entrevoyons dans cette étude la possibilité de poursuivre, en associant

¹⁶⁰ Ou « flipped classroom ». Voir à ce sujet le site français consacré à la classe inversée, « classe inversée » <http://www.classeinversee.com/>

les professeurs et les élèves, le questionnement sur la signification des situations d'apprentissage. Que devient, dans des dispositifs qui reposent sur une conception de cours moins orchestrée par le professeur, la conception actuelle d'une pratique déterminée par les questions du champ artistique ?

TABLEAU DES FIGURES

Figure 1 : Répartition des textes	29
Figure 2 : Typologie des représentations (d'après Chanteux, 1989).....	33
Figure 3 : Diversité des conceptions pédagogiques en 1983	61
Figure 4 : Carte des champs de questionnement.....	96
Figure 5 : Caractéristiques de la forme scolaire (d'après Maulini & Perrenoud, p.151)	115
Figure 6 : Affichage pour la verbalisation	175
Figure 7 : Gros plan sur deux réalisations	178
Figure 8 : Tableau synthétique des cités (selon Boltanski, Thévenot & Chiapello).....	183
Figure 9 : Caractéristiques des niveaux de spécialisation des professeurs allemands.....	253
Figure 10 : Conceptions française et allemande du lien pratique de l'élève / champ artistique	257

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

(* les adresses URL des références accessibles en ligne n'ayant pas de doi ont toutes fait l'objet d'une vérification à la date du 30 septembre 2014)

Abric, J.C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Archat-Tatah, C. (2013). *Ce que l'école fait au cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF.

Astolfi, J.P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

Atkinson, D. (2002). *Art in Education : identity and practice*. Dordrecht : Kluwer Academy Publishers.

Bamford, A. (2003). UNESCO : *Artistic practices and techniques from Europe and North America favouring social cohesion and peace*, UNESCO/Paris, 2003.

Bamford, A. (2006a). *The Wow Faktor, Global Research Compendium of the Impact of the Arts in Education*. Münster : Waxmann.

Bamford, A. (2006b). L'éducation artistique dans le monde. Une étude internationale, *Revue Internationale d'Education*, 42, CIEP.

Bamford, A. (2007). Mesurer l'impact : recherche(s) en éducation artistique et culturelle, *Actes du symposium européen et international de recherche, Centre Pompidou* (pp.21- 29) Paris : la Documentation Française.

Bandura, A. (2002). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Baqué, P. (2011). *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'École 1967/2007*. Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Comment les adolescents se forment eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.

Bautier, E. & Rochex, J.Y (2004). Activité conjointe ne signifie pas signification partagée. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.) *Situations éducatives et significations*. Bruxelles : De Boeck. pp.199-220.

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation*, 51, 105-118. En ligne
URL : <http://rechercheformation.revues.org/497>

Beaulieu, D. (Ed.). (1993a). L'éducation artistique : chronique d'une idée dans le siècle. In *L'enfant vers l'art, une leçon de liberté un chemin vers l'exigence*. Paris : Autrement.

Beaulieu, D. (Ed.). (1993b). Artiste - enseignant : de l'importance du trait d'union, entretien avec Lydie Camille Roux. In *L'enfant vers l'art, une leçon de liberté un chemin vers l'exigence*. (pp. 58-75) Paris : Autrement.

Berger, J.L., & d'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignements de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 113-146.

Billmayer, F. (2011). Shopping - Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik. In : *Online Zeitschrift Kunst Medien Bildung*, zkmb, Text im Diskurs. En ligne
www.zkmb.de/index.php?id=73;

Bjorkås, S. & Lund, S. (2000). *Kunst, kvalitet og politikk- rapport fra Norsk Kulurrads årskonferanse*, Oslo. (cité par Billmayer, F.) En ligne
<http://bilderlernen.at/theoriepublikmsknkstrkn.html>.

Bonin, H. (2007). *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire*. Thèse de doctorat interdisciplinaire en éducation non publiée. UQAM, Montréal.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard

Bonin, H. (2007). *La conciliation de composantes identitaires chez des enseignants en arts plastiques au secondaire*. Thèse de doctorat interdisciplinaire en éducation non publiée. UQAM, Montréal.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 167, pp.13-23.

Bonnet, A. (2009) L'introduction du dessin dans le système public d'enseignement au XIXe siècle. In A. Bonnet, D. Poulot & J-M, Pire (Eds.). In *L'éducation artistique en France. Du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles*. (pp.265-284) Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Boudon, R. (1986). *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. Paris : Fayard.

Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.

Bourdieu (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.

Brondeau-Four, M.J & Colboc-Terville, M. (1996). *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution jusqu'en 1996*. En ligne
<http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/du-dessin-aux-arts-plastiques-pdf>

Brondeau-Four, M.J., Darmon, B., Huard, S., Massuet, J-P. & Willaume J. (1997). *Connaissances en arts plastiques. Bilans du premier cycle*. Paris : INRP.

Brousseau, G. (1988). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.

Chanteux, M. (1987). Le statut de l'erreur en arts plastiques. In *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et sixième*. (pp. 5-9, 45-51, 89-110) Paris : INRP.

Chanteux, M. (1989). Les pratiques des enseignants en arts plastiques, *Revue Française de pédagogie*, 87, pp.5-13.
doi : 10.3406/rfp.1989.1416

Chanteux, M. (1998). *Enseigner les arts plastiques en Segpa*. En ligne
http://artsplastiques.ac-bordeaux.fr/bibliographie_chanteux_segpa.html

Chanteux, M. (2000) quelques réflexions à partir de l'expression « artistique et culturelle ». En ligne
http://artsplastiques.ac-bordeaux.fr/bibliographie_chanteux_reflexion.html

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Paris : La pensée sauvage.

Claraz,D., Durand-Guerrier,V. & Seymat, M. (2006). Le contraire du carré rose : parler en arts plastiques au collège en 6è. In V. Durand-Guerrier, J-L.Héraud & C. Tisseron (Eds). *Jeux et enjeux de langage dans l'élaboration des savoirs en classe*. (pp. 63-80). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Colomb, J. (Ed.). (1990). *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3ème. Pratiques et effets*. Paris : INRP.

Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socioconstructiviste. In M. Bru et Donnay, J (2002). *Recherches pratiques et savoirs en éducation*. (pp. 107-132). Bruxelles : De Boeck.

Crinon, J., & Rochex J.Y. (Eds) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Darras, B. (1996). *Au commencement était l'image*. Paris : ESF.
- Darras, B. & Kindler, A-M. (1998). Le musée, l'école et l'éducation. *Publics et Musées*, 14, 15 - 37.
- Darras, B. (2001a). Vers une culture globale ? *L'art à l'école, Beaux arts magazine (numéro spécial)* 20.
- Darras, B. (2001b). Table ronde. *L'art à l'école, Beaux arts magazine (numéro spécial)*, 22 - 29.
- Darras, B. & Kindler, A-M. & Kuo, A. (2003) An Artist : a cross-cultural or a culture specific Category ? *International Journal of Art Education* 1(1). 94 -117.
- Darras, B. (2006). *De l'éducation artistique à l'éducation culturelle*, Unesco, conférence mondiale sur l'Éducation artistique. En ligne : http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.phpURL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Darras, B. (2008). Du patrimoine à l'écologie des cultures, la question de la culture élitiste en démocratie, texte publié en espagnol dans *Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas, La cuestión de la cultura elitista en democracia*. Aguirre, I., Fontal, O., Darras, B. & Rickenmann, R. *El access al patrimonio cultural. Retos y debates. Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas, La cuestión de la cultura elitista en democracia*. (pp.119-165) Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza - Universidad Pública de Navarra.
- Darras, B. (2010). Creativity, creative class, smart power, reproduction and symbolic violence. In Bresler L. et al., *Creativity International Textbook*. Oxon : Routledge.
- Darras, B. (2013). What are your systems of values when you are teaching ? In Ming Li , Hu Long, Youyun Zhang (eds.), *Synthesis Interaction Innovation: Comparative studies of art education between East and West*. The 4th World Chinese Arts Education Symposium. 3-21 ISBN 978-7-102-06559-5
- De Duve, T. (1992). *Faire école*. Paris : Presses du Réel.
- D'Enfert, R. (2009). L'enseignement du dessin au XIXe siècle : une affaire d'état ? *L'éducation artistique en France*. Poulot, D., Pire, J-M. & Bonnet, A. (Ed.). *Du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles, XVIII-XIXe siècles*, (pp. 285-295). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Despret, V. (2012). *Que diraient les animaux si... on leur posait les bonnes questions ?* Paris : La Découverte.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. (A. Bidet, L. Quéré & G. Truc, Trad.) Paris : La Découverte.

Diot, A. (1997) In J. Chapuis. (Ed.) *L'artistique : arts plastiques, art et enseignement : actes du colloque de Saint Denis*. (pp.17- 18.) Créteil : CRDP.

Diot, A., Fabre, A. & Guénard, C. (2004) *arts plastiques... quelles sont vos références*, Créteil : SCEREN CRDP académie de Créteil.

Dubet, F. (1999). Préface. In Tardif & Lessard (Ed.), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université de Laval, pp. IX-XIV.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : La République des idées.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : EHESS.

Duclerc, P. (2001). Le transfert des apprentissages en arts plastiques. De l'activité à l'enseignement. *Cahiers d'EPS de l'académie de Nantes*, 24.

Espinassy, L. (2003). Peut-on parler de genre professionnel dans l'enseignement des arts plastiques au collège ? In R. Amigues, D. Faïta, D & M. Kherroubi (Eds). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. Skholê, hors série I*, pp 83-93. IUFM Aix-Marseille.

Espinassy, L. (2006). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : les sous-entendus du métier*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université de Provence, Aix-Marseille.

En ligne

http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/56/92/71/PDF/ThA_se_L.ESPINASSY_TM-Texte-Biblio_.pdf

Fabre, A. (2004). Le point de vue d'une inspectrice, In Diot, A., Fabre, A. & C. Guénard, (Eds). *Arts plastiques... quelles sont vos références* (pp.15-17). Créteil : SCEREN CRDP académie de Créteil.

Fenouillet, F. (2003). *Mémoire et motivation*, Paris : L'Harmattan.

Ferrari A, Cachia, R. & Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU members states : fostering creative Learning and supporting innovative teaching. Joint Research Center (JCR) Institute for prospective Technological studies. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities

<http://archive.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/opening-education-reports/Opening-Education-Report199>

Francastel, P. (1956). *Art et technique*. Paris : Minuit.

Gaillot, B.A. (1997). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF.

Garcia, A. (2013). *Éducation et discipline au collège*. Thèse de doctorat en sociologie, non publiée, Bordeaux 2. En ligne

http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/83/83/21/PDF/Garcia_A.-_A_ducation_et_discipline.pdf

Genet-Delacroix, M.C. & Troger, C. (1994). *Du dessin aux arts plastiques. Histoire d'un enseignement*. CRDP de la Région Centre.

Giffhorn, H. (1979). *Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung*. Köln : Dumont.

Harlé, I. (2003). L'introduction d'une culture technique au collège : une analyse socio-historique. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 95-103.
doi : 10.3406/rfp.2003.2974

Harlé, I. (2007). Art et technique, une sociologie des contenus d'enseignement, communication dans le cadre de l'AREF, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg, 2007, p.9. En ligne
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Isabelle_HARLE_118.pdf

Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute

Heinich, N. (1998). *Le triple jeu de l'art contemporain*. Paris : Minuit.

Heinich, N. (2005). *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*. Paris : NRF.

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants, exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et Formation*, 57, 65-78.

Ingold, T. (2001). Beyond Art and Technology : the Anthropology of Skill. In M-B. Schiffer (Ed.). *Anthropological Perspectives on Technology*, Albuquerque : University of New Mexico. (cité par T. Golsenne (2013). conférence au musée Branly, 28 mars 2013, séminaire culture matérielle. En ligne
<http://culturevisuelle.org/motifs/?p=362>

Kaufmann, J.P. (1996). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne, *Éducation et Sociétés*, 19.

Lagoutte, D. & d'Enfert, R. (2004). *Du dessin à l'école de 1800 à nos jours*. INRP Musée national de l'éducation.

Londeix, H. (1985). Pratiques et conceptions des enseignants du premier degré en arts plastiques, *Revue Française de Pédagogie*, 87, 15-31.
doi : 10.3406/rfp.1989.1417

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques, *Éducation et didactique*, 1, 73-81. En ligne
<http://educationdidactique.revues.org/86>

- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singulier du social*. Paris : La Découverte.
- Lockwood, D. (2010). La place des arts dans l'enseignement, *In rapport d'activité pour 2008-2009, Haut Conseil de l'Éducation artistique*, Paris : La Documentation Française.
- Mauger, G. (Ed.). (2007, 2014). *Droits d'entrée. Modalités et conditions d'accès aux univers artistiques*. Paris : MSH.
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions ». In Maulini, O. & Montandon C. (Eds.). *Les formes de l'éducation : Variété et variations*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp.147-168.
- MEN (1999). *La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves (1996-1997)*, Rapport des IGEN du groupe des enseignements artistiques. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid1937/la-place-des-enseignements-artistiques-dans-la-reussite-des-eleves.html>
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école, une comparaison France / État-Unis*. Paris : PUF.
- Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France-Québec (1960 – 2012)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mili, I. & Rickenmann, R. (2004). La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical. In C. Moro & P. Rickenmann (Eds.) *Situation éducative et significations* (pp.165-196) Bruxelles : De Boeck.
- Monetti, V. (2002). État des lieux, qu'est-ce que l'innovation en éducation, *Certitudes et paradoxes de l'innovation. État des lieux, états d'esprit*. INRP.
- Morin, F. & Tardy, M. (1989). La perception de l'enseignement des arts plastiques par des élèves de 3e, *Revue Française de Pédagogie*, 87, 33-44.
doi : 10.3406/rfp.1989.1418
- Moulin, R., Passeron. J-C., Pasquier. D. & Porto-Vasquez F. (1985). *Les Artistes. Essai de morphologie sociale*. Paris : Documentation Française.
- Moulin, R. (1992). *L'artiste, l'institution et le marché*. Paris : Flammarion.
- Obin, J.P. (1999). L'innovation scolaire a-t-elle un sens ? In *Actes des universités d'été de la Baume-les-Aix et de Rennes, MENRT*, pp 18-27.
- Peez, G. (2008). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart : Urban Taschenbücher.
- Pélissier, G. (1991a). Arts plastiques et culture métisse. Une étude des incidences sur l'éducation artistique de l'émergence d'une culture métisse dans l'art du XXe siècle, *Intervention orale dans le cadre du séminaire interacadémique : Connaissance des*

enseignements des arts plastiques en méditerranée internationale - Nîmes, 23, 24 et 25 janvier 1991. En ligne

https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2008-10/metisse_pelissier.pdf

Pélissier, G. (1991b). Artiste/enseignant en arts plastiques, *intervention orale 1989, publié en 1991, Le Kremlin-Bicêtre, Savoir au présent*. En ligne

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/sites_12346/histoire-des-artsplastiques?onglet=onglet2&portal=sites_10199&cid=sites_10148

Pélissier, G. (1992). Que l'école est belle (ou plaidoyer pour un certain flou), *Bulletin d'Action Culturelle du Rectorat de Paris*, 29. En ligne

<https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2008-10/pelissier-plaidoyer.pdf>

Pélissier, G. (1993a). Le rôle des disciplines d'enseignement dans l'aide aux élèves en seconde générale et technologique et en seconde professionnelle. Arts plastiques. In *L'aide aux élèves en seconde générale technologique et en seconde professionnelle*. (pp. 21-24) Paris : MEN.

Pélissier, G. (1993b). Au-delà des images, les œuvres.

En ligne

http://artsplastiques.ac-bordeaux.fr/bibliographie_pelissier-audela.htm

Pélissier, G. (1997). Préface. In J. Chapuis. (Ed.) *L'artistique : arts plastiques, art et enseignement : actes du colloque de Saint Denis*. (pp.31- 40) Créteil : CRDP.

Pélissier, G. (1996). Le devenir de l'enseignement des arts plastiques. La question de la didactique. In Brigaudiot, J-P. *Approches d'une discipline ; les arts plastiques. Capes et agrégations externes et internes*. Vanves : CNED

Pélissier, G. (2004). L'oral en arts plastiques. Communication en stage de formation continue, IUFM d'Aix-Marseille, 26 mai 2004.

En ligne

http://artsplastiques.ac-bordeaux.fr/bibliographie_pelissier-oral.htm

Pélissier, G. (2006). Entrevue de Gilbert Pélissier avec Christine Faucher. *InSitu bulletin des professeurs d'arts plastiques*. Nantes : CRDP Pays de la Loire.

En ligne

http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1170659680453/0/fiche___ressourcepedagogique/&RH=1160168271390

Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, 147, 79-90.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. En ligne

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html

- Perrenoud, P., (2000). Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. In *Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement ? Education et Francophonie*, 28 (2), 74-99. En ligne
<http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIIno2-Le-role-de-la-formation-a-l-enseignement.pdf>.
- Pöllänen, S.H. (2011). Beyond craft and art : a pedagogical model for craft as self-expression. *International Journal of Education through Art*, 7 (2), 11-125.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Read, H. (1949 - première publication 1943). *Education through Art*. Londres : Faber and Faber.
- Reboul, O. (2011). *La philosophie de l'éducation*, (9^è ed.) Paris : PUF.
- Rochex, J.Y. (2011). Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne, In J. Crinon & J.Y. Rochex (Eds.). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Roux, C. (1999). *L'enseignement de l'art: la formation d'une discipline*. Paris : Chambon.
- Sabourdin, P. (2001). Table ronde. *Beaux-arts magazine (numéro spécial)*, 28.
- Salamand, D. 2008 in *confusion autour de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école*, Herzberg, N. *Le Monde*, 13 mai 2008. En ligne
http://www.lemonde.fr/culture/article/2008/05/13/confusion-autour-de-l-enseignement-de-l-histoire-des-arts-a-l-ecole_1044310_3246
- Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires, 1960-1995*. Paris : L'Harmattan.
- Sayet, P. (2007). *L'évolution des pratiques d'enseignement*, Intervention du 10 novembre 2006, stage académique, Dinard.
- Selle, G. (2003). Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation. *BDK Mitteilung*, 2003 (3), 2-7.
- SNES Arts plastiques, quels contenus, bulletin n°7, 10 mars 1976
- Stankiewicz, M.A (2007). Capitalizing art education : mapping international histories. In L.Bresler (Ed.). *International handbook of research in arts education*, 16, pp.7-30. Berlin ; Heidelberg ; New York : Springer.
- Stankiewicz, M.A (2009). Constructing an international history of art education : periods, patterns, and principles, *International journal of art education*, 7.1.

Tardiff, M. & Lessard, C. (Eds.). (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux nationaux*. Bruxelles : De Boeck.

Torregrossa, A. (2011). *Résonances formatrices et socialités autour d'histoires de vie*. Thèse de doctorat en sociologie non publiée, Université René Descartes, Paris.

Troyas, A. (1984). *Bulletin de l'APAP*, 4-5, (1^{er} trim.). 30-31.

Troyas, A (1992). Pour une véritable éducation esthétique, *Tréma, L'image*, 1992 (2)
doi : 10.4000/trema.2412

Vause, A (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner, vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de la recherche en éducation et Formation*, 66.

Vergnioux, A. (Ed.). (2004). L'enseignement des arts plastiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 37, (3). 7- 11.

Walch, J. (1996) Savoir(s) - produi(ts)re. Enseigner aujourd'hui les arts plastiques au collège, au lycée. Les élèves, les savoirs, l'artistique. *Actes du colloque franco-allemand (29 & 30 avril 1996)*, Lille : Goethe Institut.

INDEX

- Abric, 88
 Archat-Tatah, 126
 Ardouin, 30
 arts visuels, 13, 14, 16,
 47, 63, 67, 68, 69, 70,
 92, 166, 247, 248, 249,
 250, 251, 252, 253,
 254, 255, 256, 266, 272
 Astolfi, 56,
 Atkinson, 49
 autrement, 17, 41, 45, 75,
 114, 152, 155, 156,
 208, 216, 247, 268
 Bamford, 14, 18, 19, 47,
 48, 269
 Bandura, 151
 Baqué, 15, 25, 28, 45, 46,
 47, 58, 59, 62, 66, 68,
 71
 Barrère, 213, 215, 235,
 263, 265, 269
 Bautier, 127, 132
 Beaulieu, 44, 63
 Berger, 229
 Bidet, 89
Bildung, 248
 Billmeyer, 49, 251
 bivalence, 253
 Boltanski, 12, 182, 183,
 185, 275
 Bonin, 22, 86, 234, 235
 Bonnéry, 130
 Bonnet, 170
 Boudon, 55
 Bourdieu, 56, 57, 58, 100,
 127, 130
 Brondeau-Four, 29, 30,
 36, 41
 Brousseau, 137
 Chanteux, 30, 31, 32, 33,
 34, 35, 38, 59, 65, 107,
 120, 129, 131, 139, 275
 Chevallard, 135
 Chiapello, 182, 183, 275
 cité civique, 182, 184, 185
 cité de l'opinion, 182, 223
 cité domestique, 182, 184,
 185, 204
 cité industrielle, 182, 224
 cité inspirée, 182, 184,
 185, 197, 200, 222,
 223, 231, 236, 244
 cité marchande, 182, 197
 Claraz, 134, 135
 Colboc-Terville, 29, 30,
 279
 colloque d'Amiens, 27,
 63, 266, 267, 270
 Colomb, 35
 concurrence, 57, 187, 193,
 197, 200, 201, 255,
 256, 269
 cours en proposition, 12,
 30, 31, 34, 35, 37, 102,
 108, 112, 113, 116,
 117, 118, 119, 122,
 126, 138, 148, 241
 Crahay, 95
 créativité, 18, 40, 41, 47,
 49, 50, 61, 73, 76, 79,
 82, 105, 106, 145, 146,
 147, 149, 150, 152,
 179, 180, 184, 218,
 219, 222, 235, 255, 256
 croyance, 57, 87, 101,
 147, 149, 215, 216, 249
 d'Ascoli, 229
 d'Enfert, 73, 164
 Darmon, 36
 Darras, 36, 47, 48, 59, 63,
 64, 67, 69, 78, 79, 89,
 124, 149, 163, 164,
 166, 171
 De Duve, 162
 Despret, 152
 dessin, 14, 16, 22, 24, 28,
 30, 32, 44, 46, 54, 62,
 63, 67, 68, 69, 74, 100,
 101, 102, 106, 129,
 139, 162, 163, 164,
 165, 166, 167, 168,
 169, 170, 171, 172,
 173, 174, 175, 176,
 178, 179, 180, 217,
 232, 237, 241, 252,
 253, 260
 Develay, 56
 Dewey, 89, 268
 Diot, 43, 44, 53
 Dubet, 23, 83, 92, 93, 116
 Duclerc, 41
 Durand-Guerrier, 134,
 135
 Espinassy, 50, 52, 117,
 130, 131, 202, 227
 exercice, 8, 11, 22, 26, 30,
 31, 38, 39, 50, 52, 87,
 88, 89, 91, 112, 120,
 124, 138, 142, 149,
 156, 158, 179, 191,
 195, 196, 198, 202,
 203, 207, 220, 221,
 232, 233, 234, 235,
 243, 251, 253, 261,
 264, 267, 270
 Fabre, 54
 Fenouillet, 150, 151
 forme scolaire, 73, 76,
 112, 114, 115, 116,
 117, 119, 123, 128,
 134, 209, 210, 275
 Francastel, 159, 160
 Gaillot, 65, 74, 80, 119,
 125, 158, 180, 188,
 204, 216
 Garcia, 16, 21
 Genet-Delacroix, 30, 62
 Giffhorn, 250
 Golse, 160
 Harlé, 71, 162, 163, 164,
 248, 249
 Heinich, 79, 152, 156,
 179, 230, 231
 Helou, 24
 histoire des arts, 14, 29,
 45, 65, 71, 72, 186,
 187, 189, 190, 191,
 192, 193, 194, 195,
 221, 256, 265
 Huard, 36
 idéologie, 46, 55, 112,
 113, 118, 127, 152,
 153, 157, 190, 209,
 244, 251, 268
 imitation, 22, 75, 152,
 153, 154, 155, 164
 implicite, 42, 95, 99, 126,
 130, 134, 136, 140,
 141, 150, 179, 204

- incitation, 35, 74, 119,
 120, 121, 122, 131,
 133, 137, 138, 139,
 140, 141, 145, 147,
 148, 150, 176, 235
 Ingold, 160
 innovation pédagogique,
 79, 80
 Kaufmann, 90
 Kerlan, 15
 Kindler, 36, 63, 64, 124,
 166
 Lagoutte, 73
 Lahire, 10, 271
 Lantheaume, 24
 légitimité, 15, 20, 25, 39,
 40, 42, 43, 45, 58, 72,
 74, 79, 134, 180, 186,
 190, 192, 217, 249,
 255, 256, 268
 Lessard, 11
 Lockwood, 189
 Londeix, 33
 Massuet, 36
 Mauger, 57
 Maulini, 114, 115, 275
 Meuret, 247, 266, 267,
 268, 269
 Mili, 153
 Monetti, 240
 Morin, 36, 38, 39, 47
 Moulin, 229, 230
 non scolaire, 77, 128, 220,
 221
 Obin, 80
 Pasquier, 230
 Passeron, 130, 230
 pédagogies invisibles,
 125, 127, 128, 129
 Peez, 250, 252
 Péliissier, 30, 31, 39, 40,
 42, 59, 65, 67, 70, 73,
 77, 107
 Périer, 229
 Perrenoud, 9, 21, 56, 114,
 115, 128, 135, 139, 275
 Pöllänen, 49
 Porto-Vasquez, 230
 prescrit, 9, 155, 185, 186,
 239, 241, 244
 Quéré, 89
 Rayou, 11
 Read, 17, 65, 251
 Reboul, 17, 18
 reconnaissance
 institutionnelle, 186,
 193, 195
 Rickenmann, 153, 277
 Rochex, 127, 132, 277
 Roux, 30, 31, 62, 67, 68
 Sabourdin, 70
 Salamand, 72
 Sarremejane, 134
 savoirs, 11, 15, 21, 22, 31,
 42, 56, 71, 82, 83, 87,
 104, 107, 114, 115,
 119, 126, 127, 128,
 130, 131, 132, 133,
 134, 135, 137, 145,
 149, 155, 168, 214,
 224, 227, 249, 255,
 257, 258, 263, 264, 268
 Sayet, 74
 Selle, 48
 Seymat, 134, 135
 singularité, 36, 61, 75, 76,
 79, 82, 88, 91, 131,
 152, 182, 185, 213,
 218, 219, 222, 231,
 241, 244, 254
 Stankiewicz, 14, 49
 système de valeurs, 75,
 77, 79, 263
 Tardiff, 11, 47
 Tardy, 36, 38, 39
 technique, 3, 4, 11, 41, 75,
 78, 79, 157, 158, 159,
 160, 161, 162, 163,
 164, 169, 170, 173,
 174, 175, 183, 189,
 253, 257, 258, 259, 270
 Thévenot, 12, 182, 183,
 185, 275
 Torregrossa, 22, 23, 52,
 130
 transgression, 79, 155,
 156, 160, 179, 238, 244
 transposition didactique,
 115, 134, 135, 279
 Troger, 30, 59, 62
 Troyas, 45, 59, 82, 83
 Truc, 89
 Van Zanten, 11
 Vause, 87
 verbalisation, 119, 122,
 141, 142, 143, 144,
 145, 148, 155, 176,
 177, 179, 191, 239, 275
 Vergnioux, 82
 Walch, 250
 Willaume, 36

ANNEXES

Annexe 1 : textes, listes des professeurs, entretien avec M-F Chavanne

Annexe 2 : entretiens français

Annexe 3 : entretiens allemands

Les trois annexes sont situées dans des documents à séparés (une autre reliure pour la version papier, un autre fichier PDF pour la version informatique).